HOLA !

Une approche holistique
de l'apprentissage
des langues

COLLECTION SYLLABUS
N° 19

Cette publication a été réalisée avec le soutien de la Commission Européenne dans le cadre du programme Apprentissage tout au long de la vie. Elle n'engage que son auteur. La Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Karine Van Thienen et Anne Belien (éds)

HOLA !

Une approche holistique
de l'apprentissage
des langues

Karine Van Thienen et Anne Belien (éds)
HOLA !
Une approche holistique
de l'apprentissage
des langues
2009
vzw DOKO – Guimardstraat 1 – 1040 Brussel
D/2009/0938/01
168 pp – 24 cm

TABLE DE MATIÈRES



PRÉFACE

Cette publication est le résultat de deux années de travail commun sur le projet Comenius HOLA ! Elle vise à soutenir de façon concrète les enseignants de l'enseignement primaire qui cherchent des pistes pour une approche globale du français langue étrangère. Un apprentissage naturel, des élèves actifs et responsables, des styles et stratégies d'apprentissage, des principes d'acquisition langagière, un univers authentique, les TICE… ce sont les ingrédients de notre approche holistique. Nous tentons de concilier apprentissage efficace et joie d'apprendre. L'enseignant HOLA ! est plus qu'un « instructeur ». Le voilà tantôt un guide encourageant et à l'écoute, tantôt un facilitateur ou un consolateur. Il fait appel au potentiel complet du jeune apprenant tout en le nourrissant de stratégies cognitives, affectives, sociales et métacognitives. L'élève est stimulé à investir ses pensées, ses émotions, sa créativité, son imagination et son charisme pour aller au-delà du cognitif. Il interagit avec ses camarades de classe, dans le partage de la joie d'apprendre et de la découverte de l'univers qui les entoure. Il appréhende la langue étrangère dans sa globalité, et donc aussi la culture que celle-ci véhicule. Les cadres théoriques et exemples concrets se succèdent pour vous inciter à explorer l'univers HOLA !

HOLA ! est un acronyme pour *Holistic Approach to Language Learning for kids*. Le matériel et le cadre théorique trouvent leur origine dans un Projet de Coopération Européen dans le cadre du programme Apprentissage tout au long de la vie. Les partenaires qui ont contribué à l'élaboration de HOLA ! sont :

- vzw Nascholing in het Katholiek Onderwijs, VSKO (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique en Communauté Flamande), Bruxelles, Belgique, représenté par Cécile de Fré, Greet Van Mello et Karine Van Thienen (coordinatrice du projet);

- Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (FédEFoC) du SéGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique en Communauté Française), Bruxelles, Belgique, représentée par Anne Belien et Bruno Mathelart;

- Université d'Aarhus, Center for Undervisningsudvikling (Centre de Formation Professionnelle), Aarhus, Danemark, représentée par Hanne Leth Andersen et Stacey Cozart;

- Directorat Général de l'Enseignement Primaire et Secondaire de la Macédoine Centrale, Bureau des Conseillers Pédagogiques des Ecoles d'Etat de la Préfecture d'Emathie, Veroia, Grèce, représenté par Theodoros Skenderis et Chryssa Laskaridou;

- Université d'Alcalá, Escuela Universitaria de Magisterios, Guadalajara, Madrid, Espagne, représentée par Manuel Megías et Maria José Valiente;

- Thélème International, Soissons, France, représenté par Catherine Macquart-Martin et Catherine Adam;

- Direzione Didattica Alcide de Gasperi (Ecole de Base Alcide de Gasperi), Palerme, Italie, représentée par Maria Giovanna Granata et Tiziana Venturella;

- Dogus Educational Institute, Acibadem, Istanbul, Turquie, représenté par Michael O'Neill et Songül Ömürdağ.

Ensemble, nous réunissons les différentes perspectives de l'enseignement fondamental : celle de l'école primaire, du conseiller pédagogique, de la formation initiale et continue ainsi que des autorités locales. S'ajoutent à cela deux experts. Rosangela Baggio, membre de l'équipe de direction de l'Ecole Italienne de Madrid, experte en didactique qui nous soutient dans la pratique du portfolio, dans la pratique de la réflexion, de l'auto-évaluation, de l'évaluation des processus d'enseignement/apprentissage. Harry Verkoulen, conseiller pédagogique aux Pays-Bas, expert en pédagogie qui apporte son expérience dans le domaine du bien-être de l'élève. Nos deux experts contribuent également au suivi et à l'évaluation du projet.

Avec le soutien de la Commission Européenne, dans le cadre du Programme d'Apprentissage tout au long de la vie (LLP), action Comenius, nous avons développé des principes et du matériel destinés à contribuer à l'implémentation d'une approche holistique de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe, et en particulier du français et de l'anglais. De la théorie à la pratique, de la pratique à la théorie, nous avons peaufiné nos options pédagogiques et la gestion du matériel en classe pour arriver à un équilibre entre efficacité et plaisir d'apprendre. Notre travail a mené à deux publications – l'une en français et l'autre en anglais, à la création du site web www.holaforkids.be et à l'élaboration du stage Comenius que nous tenons à réitérer annuellement tant en France qu'au Royaume Uni et à Chypre, et ce à partir de l'année 2010.

Nous remercions tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce projet dans les différentes institutions partenaires, les organismes de formation continue et nos écoles. Nous remercions en particulier la vzw Nascholing in het Katholiek Onderwijs, le Bureau des conseillers pédagogiques de Veroia, la Préfecture d'Emathie, la commune de Veroia et l'Université d'Aarhus, qui nous ont offert l'opportunité d'organiser des sessions de formation pour leurs directeurs, formateurs et enseignants.

Nous remercions les institutions de formation de maîtres qui disséminent et intègrent notre concept dans leurs programmes de formation : l'Université d'Aarhus (Aarhus, Danemark), l'Université Alcalà de Henares (Madrid, Espagne), l'Université Dogus (Istanbul, Turquie), l'Université Aristote (Thessalonique, Grèce) ainsi que l'Université de Palerme (Palerme, Italie). Puissent les échanges Erasme enthousiasmer les futurs enseignants pour une pratique de l'enseignement renouvelée d'après la recette HOLA !.

Nous sommes extrêmement reconnaissants envers Marina Matheoudakis, du Département d'anglais, de l'Université Aristote de Thessalonique, et Anastasia Spyropoulou, rédactrice du journal ELT-News (Athènes), pour leur enthousiasme, leur appui et pour l'intérêt particulier qu'elles ont apporté à notre projet.

Un grand merci aux écoles qui nous ont ouvert leurs portes. Elles ont accepté nos pratiques HOLA ! et nos caméras vidéos. Sans l'autorisation parentale pour filmer les enfants, nous n'aurions pas pu créer le dvd qui sert de document de réflexion dans nos activités de professionnalisation des enseignants. Le dvd ainsi produit ne sera pas commercialisé mais est un précieux support pour nos sessions de formation nationales et internationales, en particulier les stages Comenius.

Parmi ces écoles nous voulons mentionner :

– La 3-ième Ecole Primaire d'Evosmos, Ecole Primaire Expérimentale de l'Université Aristote de Thessalonique (Grèce), et en particulier Chryssa Laskaridou, Katarina Kaiktsi et Sissi Georgiadou, ainsi que Vasilios Virlios, directeur, et Marina Matheoudakis, Ass. Professeur et membre du Pouvoir Organisateur de l'école;

– Les écoles primaires de Veroia (Grèce);

– L'Ecole Primaire N. Kochs à Aarhus (Danemark), et en particulier Bodil Grud Rasmussen, Torben Lovschall et Martin Kaack Andersen, ainsi que Stig Madsen (directeur);

– L'Ecole Primaire Ave Maria à Vlezembeek (Belgique), et en particulier Clara De Bolle, ainsi que Viviane De Win, directeur.

Cette publication n'aurait pas vu le jour sans Danielle Droog. Nous la remercions pour la mise en page. Nous remercions également ceux qui nous ont aidés grâce à leurs commentaires. Merci à Christophe Gérard, directeur du Sacré-Cœur de Lindthout, pour la relecture.

Nous remercions Colette Samson, notre évaluatrice externe, pour ses commentaires critiques au terme de la première année du projet. Nous avons bénéficié de son expertise en didactique pour jeunes apprenants. Elle a porté notre attention sur des questions fondamentales, nous permettant d'élaborer de nouvelles options pédagogiques et d'en documenter d'autres.

HOLA !, c'est aussi ce superbe logo que nous devons à Clara Megías. Nous la remercions pour les illustrations des styles et stratégies d'apprentissage et de la couverture qu'elle a créées.

Nous tenons à remercier la Commission Européenne, qui a cru en notre projet et a cofinancé notre travail. Madame Beata Guillerm et monsieur Jean-Michel Boullier nous ont soutenus et encouragés chaleureusement tout au long de notre parcours. Merci de votre confiance et de l'opportunité que vous nous avez offerte de présenter notre projet aux nouveaux coordinateurs de projets en février 2009.

Karine Van Thienen
Responsable des Relations Internationales au VSKO
Coordinatrice du projet HOLA !
133910-LLP-1-2007-1-BE-COMENIUS-CMP

Réalisé avec le soutien de la Commission Européenne





INTRODUCTION

Pour nos Européens en herbe, il est important de connaître des langues. Celles-ci leur permettront de voyager, de découvrir d'autres cultures et usages, de sympathiser avec d'autres jeunes, bref de s'enrichir. La connaissance des langues est un des objectifs prioritaires de l'Europe. Des réformes récentes visant à intégrer des programmes d'éveil et d'initiation aux langues, ainsi que des réformes de la formation initiale des enseignants ont pour but de faciliter l'accès aux langues. De nouveaux chemins pour l'équité, de nouvelles pistes pour inclure les élèves « à problèmes » requièrent une autre qualité de l'enseignement/apprentissage des langues afin d'inclure tous les jeunes dans les projets d'éducation et de formation.

Nous avons tous nos traditions quant à l'enseignement des langues, et nous en sommes fiers. L'enfant qui arrive dans son premier cours de langue étrangère, lui, est encore dans une phase d'apprentissage naturel. Il a appris à explorer son petit monde et à emmagasiner ce qui lui sert, et cela d'après la culture familiale dans laquelle il vit. A l'école, il découvre la culture scolaire qui, se basant sur des convictions bien réfléchies, vise à lui apprendre des choses qu'il n'apprendrait pas nécessairement ailleurs, et cela selon des méthodes qui ont prouvé leur efficacité, même si beaucoup d'entre elles sont particulièrement cognitives. HOLA ! veut inclure ces deux univers domestique et scolaire pour qu'ils s'enrichissent mutuellement en une approche réconciliant efficacité et joie d'apprendre.

HOLA ! un défi

Le défi majeur de HOLA! est d'élaborer une approche holistique de la langue pour enfants. Nous voulons donner au jeune apprenant l'occasion de faire l'expérience de la langue par l'usage et de découvrir la langue et la culture étrangère tout en s'amusant. Notre point de départ est dès lors l'univers du jeune, sa réalité de tous les jours.

Les objectifs HOLA ! sont les suivants.

Tout d'abord nous voulons agir de façon positive sur la motivation du jeune en associant plaisir et succès en apprentissage, en l'amenant à s'auto-évaluer et à réfléchir sur l'impact et le pouvoir que lui procure la maîtrise d'une langue étrangère.

Nous voulons ensuite développer des stratégies de gestion de la classe qui facilitent l'application de l'approche que nous avons développée.

Nous voulons également améliorer la maîtrise de la langue des enseignants qui le désirent en leur offrant des occasions d'immersion.

Enfin, nous voulons soutenir les écoles dans leurs efforts d'implémentation en leur fournissant les moyens d'intégrer la pratique HOLA ! dans le répertoire journalier des enseignants de langue et en réfléchissant ensemble sur les conditions requises à l'application à large échelle de notre approche.

Pour arriver à notre but, nous avons mis au point des principes didactiques et pédagogiques basés sur des éléments de théorie ayant prouvé leur efficacité. Nous nous appuyons donc sur des éléments de recherche dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère, du fonctionnement du cerveau, des tendances et mode de vie des jeunes et du bien-être de l'apprenant. Ces principes sont illustrés par des exemples de pratiques que nous appelons « matériel ». Il s'agit de récits de matériel essayé en classe. Une analyse plus poussée explicite ensuite de quelle façon ces études de cas se relient à HOLA !. En annexe, la fiche pédagogique donne un aperçu global de l'unité d'apprentissage proposée. Certains de ces essais ont été enregistrés afin de mettre en évidence la gestion de la classe. Ces enregistrements serviront de base à nos stages Comenius pour enseignants de langues. Un site web – www.holaforkids.be – sert également de support aux résultats que nous avons voulu rendre publics.

Cette publication française a une version jumelle en anglais, *A touch of HOLA ! A Holistic Approach to Language Learning*, fournissant les théories sous-jacentes équivalentes et racontant d'autres leçons testées en classe d'anglais. Les deux servent d'amuse-bouche et se complètent par la participation aux stages Comenius visant à entraîner les maîtres d'école intéressés à l'application de notre approche. Ces stages Comenius sont annoncés sur le site du projet.

HOLA ! holistique

HOLA ! est une approche holistique. Cela signifie qu'elle considère l'apprenant, l'enseignant, la langue et le monde dans leur globalité. Elle s'installe dans la vision d'une « école des chances » combattant activement l'échec et la démotivation. Elle se veut positive et optimiste.

Une approche analytique de l'enseignement/apprentissage des langues consisterait à en saucissonner les composantes en tranches et à superposer celles-ci, afin d'aboutir à la longue à la langue, tout en procédant du simple au complexe. Elle repose sur la grammaire comme principe démocratique : celle-ci permet de formuler des énoncés qui n'ont pas encore été émis auparavant. Elle procure ainsi beaucoup de liberté aux apprenants. La production d'énoncés corrects requiert beaucoup de temps, de patience et d'efforts de la part de l'élève.



Elle s'adresse surtout à une certaine catégorie d'élèves, communément appelés « forts en langues».

HOLA ! veut s'adresser à tous les élèves, non seulement à ceux qui sont forts verbalement, mais aussi à ceux qui sont moins sûrs d'eux, à ceux qui ont peur de faires des « fautes », à ceux qui ont du mal à mémoriser les règles, voire à les appliquer. L'apprenant HOLA ! est accepté comme il est et respecté dans ses choix personnels. Il est plus qu'une « machine à produire des énoncés corrects ». Il apprend en employant la langue, il dessine, il crée, il imagine. Ses émotions sont prises en compte. L'enseignant le prend par la main, le fait réfléchir à ses styles d'apprentissages, à ses dons, à ses émotions et à ses réalisations pour qu'il prenne conscience de sa propre personne et qu'il arrive à se sentir en confiance. Il choisit, il négocie, il s'implique. Ses besoins de relation, de compétence et d'autonomie sont reconnus. En effet, il veut être en bons termes avec le prof , il veut se sentir reconnu et apprécié comme étant compétent; par ailleurs, il a besoin d'un espace vital à l'intérieur duquel il peut faire certains choix. Moyennant des stratégies d'apprentissage adaptées, l'enseignant l'aide à se réaliser tel qu'il se choisit, valorise ses dons et ses capacités, il lui montre comment il progresse et ainsi, il le guide vers son autonomie en tant qu'apprenant.

La langue qu'il apprend est également vue dans sa globalité. Elle se compose de différentes couches. Celle du milieu comporte les éléments linguistiques de base : les concepts, la morphologie, les structures syntaxiques et les éléments de phonologie. Autour de celle-ci, nous retrouvons le discours : la façon dont tous ces micro-éléments forment un texte oral ou écrit d'après des conventions régies par le système et la tradition de la langue. Autour du discours, il y a la pragmatique : la langue sert à agir sur autrui. Comment convaincre, se mettre en texte, s'adresser à l'autre ou parler de lui, séduire, rejeter, exprimer qu'on n'aime pas… La couche extérieure est celle de la culture, celle des conventions de mise dans un groupe spécifique. S'il veut accéder à un groupe ou s'y intégrer, le jeune s'appropriera les usages qui s'y pratiquent. L'assertivité et la pragmatique lui serviront d'appui s'il choisit de prendre des distances tout en restant dans le groupe.

L'approche HOLA ! passe par « le langage formulaïque », c'est-à-dire par des bribes de langue que l'enfant peut réinvestir dans ses propres productions. C'est ce qu'on appelle « chunk learning » en anglais. Exposé à la langue moyennant des comptines, des chansons, des histoires pour enfants, le jeune fait son entrée dans l'univers de la langue cible. Il apprendra d'abord des expressions et énoncés tout faits, qu'il peut réemployer pour exprimer ce qui est important pour lui. Après un certain temps, ayant emmagasiné un corpus français assez important, il analysera des parties d'énoncés pour en déduire les régularités. Les premières règles grammaticales se présenteront donc au moment où le jeune aura acquis la maturité nécessaire pour pouvoir les intérioriser.

L'univers HOLA ! renvoie à l'entourage de notre jeune apprenant. La langue qu'il apprend couvre la partie de l'univers où il se sent chez lui ainsi que celle qu'il a envie d'explorer. L'authenticité est une valeur importante dans cet

univers : c'est le monde du jeune avec ses centres d'intérêt, ses technologies, ses médias, ses besoins de communication, d'exploration et d'information. Moyennant les expériences « authentiques », l'enfant parvient à dépasser le stade des stéréotypes pour voir l'utilisateur de la langue cible comme un être humain en partie semblable, en partie différent de lui-même.

Pour arriver à organiser cet enseignement/apprentissage, HOLA ! met en scène un enseignant impliqué à fond. Il porte tous les élèves dans son cœur, il voit leurs dons spécifiques et la contribution qu'ils peuvent apporter au groupe. Non seulement il planifie, instruit et structure, il se comporte également comme un complice et un allié dans le cheminement que représente l'apprentissage de la langue étrangère. Il facilite, encourage, anime, guide, questionne, observe, fait réfléchir… Il se dévoile comme un apprenant modèle, explicitant ses propres stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes. Il est flexible, réflexif et il se sent à l'aise dans la langue qu'il enseigne. Il procure au jeune un environnement riche et sécurisant où celui-ci peut progresser à son propre rythme. Avant d'intervenir ou d'expliquer, il exploite toutes les ressources que lui procurent l'apprenant et ses camarades. Il connecte les jeunes entre eux pour qu'ils découvrent et apprennent leurs talents mutuels. La classe de langue devient ainsi un endroit sécurisant où se rencontrent et s'entremêlent les talents les plus divers pour donner naissance à un cocktail encore plus riche ! La découverte et l'exploration l'emportent sur les explications.

> Une approche holistique est une approche de l'enseignement/apprentissage qui considère l'apprenant dans sa globalité. Une approche holistique de la langue permet au jeune de se sentir en sécurité et d'être heureux en interaction avec de vraies personnes dans la vraie vie, et ce en accord avec la personne qu'il choisit d'être. Il apprend au rythme qui est le sien, tout en impliquant tout son potentiel personnel. Cela revient à une approche de la langue qui permet à l'enfant d'explorer, de penser par lui-même, d'éprouver des sentiments, d'imaginer, de pratiquer la langue. Cette langue est vue comme l'expression d'une culture et comme moyen de socialisation.
>
> *Michael O'Neill, Bruxelles, octobre 2007*

HOLA ! évaluation

Nous disposons d'une panoplie d'instruments d'évaluation, tant sommatifs que formatifs. Pour introduire une nouvelle approche, il faut également proposer des outils qui permettent d'en évaluer les objectifs. L'évaluation HOLA ! est par définition formative. Elle veut révéler la situation du moment, ainsi que les démarches futures.

Comme HOLA ! se veut holistique, l'évaluation le sera également. Elle considérera l'apprenant, la langue et l'univers de l'enfant dans leur globalité. Elle prendra en compte les progrès en savoir, en savoir-faire, en savoir-être pour mieux savoir rêver de ce qui peut rapprocher davantage de l'univers auquel nous vous invitons.

Portfolio HOLA !

Tout système scolaire a ses requis particuliers sur le plan de l'évaluation. Certains pays ont des systèmes d'examens centraux. D'autres permettent à l'école d'organiser les évaluations d'après des directives plus ou moins strictes. Dans ce cas, des systèmes d'inspection sont mis au point afin de valider les décisions. La tendance actuelle est de promouvoir la pratique d'auto-évaluation des établissements scolaires. HOLA ! veut inclure tous les systèmes. Dès lors, nous présentons une approche flexible qui est celle du portfolio. Dans l'univers HOLA !, le portfolio est une interaction entre différents partis – apprenants, enseignants, école, parents et autres alliés –, qui se fait d'après une inspiration pédagogique inclusive et transparente. Le portfolio renvoie à une façon d'être et d'apprendre ensemble qui revient à une façon de respirer en classe. Il s'agit d'une culture de l'évaluation respectueuse et gratifiante, comparant le jeune à lui-même sur un laps de temps déterminé. Le but est de le rendre conscient de ce qu'il a acquis et comment, de ses progrès et de la démarche future. Les acquis sont célébrés et sont réinvestis en tant que catalyseurs de motivation.

Critères HOLA !

HOLA ! veut contribuer au repérage des résultats des apprentissages et réinvestir ceux-ci dans la suite du trajet. L'approche veut cependant offrir aussi des moyens d'auto-évaluation et de réflexion à l'enseignant. Pour cela, nous avons établi des critères, des modèles, des questionnaires, qui peuvent nous informer de la portée holistique de la pratique de classe. Voici déjà quelques-uns des principes fondamentaux de notre approche.

Un premier principe est que l'apprenant sait dès le début quel produit final il va réaliser et comment ce produit contribue à mieux se connecter à son interlocuteur et à s'épanouir personnellement. Il s'agit toujours d'un produit qui fait partie de l'univers du jeune et qui fait de lui un meilleur utilisateur de la langue.

Un deuxième principe de l'approche HOLA ! est la focalisation sur le système de la langue. Il ne s'agit pas de cibler des éléments linguistiques pointus, comme des mots, des structures ou des sons. Ceux-ci ont une valeur instrumentale. L'apprenant apprend à commander un repas au restaurant, à organiser une fête d'anniversaire ou à faire une carte pour la fête des mères à partir de modèles de la vie de tous les jours. Ayant mobilisé ses expériences antérieures, il ne va découvrir les matériaux linguistiques qu'en réalisant sa tâche, en toute conscience de ce dont il a besoin pour mener à bien son défi. Sa démarche est

ciblée sur la communication, le besoin de produire du sens. Quand il en a besoin, il s'investit dans l'acquisition de savoirs, pour mieux s'exprimer dans le contexte de la tâche donnée.

L'exposition à la langue étrangère se fait à partir de documents authentiques, présentés par le professeur, et ceci avec le recours à des gestes, des illustrations, des mouvements et des signes, pour mieux faire passer le message. Un choix approprié de comptines, de chansons, d'histoires que l'enfant connaît dans sa propre langue ou de récits à répétition, est à la portée des jeunes apprenants. Pour pouvoir fonctionner dans la vie réelle, il est important que l'enfant sache que même s'il ne comprend pas tout, il peut avoir confiance et travailler à partir des îlots de compréhension qui sont à sa portée. Ainsi, il peut très bien regarder la météo pour faire sa valise pour son camp de scouts sans comprendre tous les détails. En reposant sur des stratégies de découverte, il ira aussi loin qu'il pourra.

Tout matériel présenté sur papier peut être utilisé de manière différente. La lecture de cette publication vise à concrétiser graduellement le mode d'emploi de notre approche et à inviter notre lecteur à partager notre philosophie. Nos stages Comenius ont pour but d'apprendre aux participants à adapter le matériel des manuels ou à en produire de nouveaux. En partant d'exemples réalisés avec des élèves de l'enseignement primaire dans un des pays du projet, nous réfléchirons avec les participants sur la façon d'appliquer notre approche dans leur contexte concret.

HOLA ! le menu…

Notre expérience en formation continue nous a appris que la plupart des enseignants ne raffolent pas de la théorie. Parallèlement, les élèves ne raffolent pas des exercices de grammaire. Cela vient du fait qu'une approche transmise de façon abstraite demande un effort continu de transfert : nous essayons de nous imaginer ce que cela signifie concrètement pour notre pratique de classe. Ainsi, nous avons décidé d'alterner les chapitres théoriques avec des chapitres pratiques. L'ordre dans lequel notre lecteur veut les découvrir n'est pas important. Chaque chapitre est une entité en soi et a son propre style, lié au contenu qu'il apporte. Même si certains d'entre nous ont pris la plume pour tisser une partie de la toile HOLA !, les partenaires du projet ont tous eu un apport dans chacun des chapitres. Il s'agit bien d'un effort commun. Le va et vient constant entre la pratique et la théorie a été nourri de feed-back continu. A côté du mariage entre la pratique et la théorie, nous avons voulu combiner les traditions anglaise et française, de même que des démarches typiques de chacun des pays du projet. Ainsi, notre produit final s'installe dans une véritable perspective européenne.

Les documents pratiques tels que les scénarios des leçons, les polycopiés pour les élèves, les fiches pédagogiques et la sitographie sont accessibles sur notre site web.



Le premier chapitre, *Il était une fois HOLA !* a pour but de présenter une vue d'ensemble de notre approche. Vu que dans HOLA !, les récits prennent une place importante, Karine Van Thienen a opté pour un conte fait maison. Cette histoire raconte notre rêve HOLA ! Elle met en valeur les options HOLA ! telles que nous les voyons.

Le deuxième chapitre, *Toc, toc, toc : Entrez ! Les premières séances*, fournissent la réponse à une des questions auxquelles nous avons été confrontés à maintes reprises tout au long de notre projet commun : comment introduire une langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle ? Dans ce chapitre, Catherine Adam et Catherine Macquart-Martin nous offrent des suggestions pour les premières séances de français.

Le troisième chapitre nous mène *dans les coulisses du projet*. Karine Van Thienen introduit les fiches pédagogiques réalisées par Manuel Megías en collaboration avec le partenariat complet. Ces fiches servent de modèles descriptifs et accompagnent chacun de nos concepts pratiques. La deuxième partie du chapitre propose des instruments permettant d'évaluer le matériel par rapport aux critères HOLA !

Le quatrième chapitre, de la main de Hanne Leth Andersen et Stacey Cozart, est dédié à la *Recette HOLA !* Il résume les apports théoriques sous-jacents du projet. Il nous présente le modèle HOLA ! à partir de différentes entrées.

Le cinquième chapitre met en scène de jeunes marmitons qui préparent des *Truffes au chocolat* sous le regard amusé et approbateur d'Anne Belien. Dans la classe de français, nos jeunes apprenants combinent langue et culture avec le plaisir d'apprendre et de goûter aux résultats concrets de leur tâche.

Dans le sixième chapitre, *Dis-moi comment tu apprends ?*, Manuel Megías et Maria José Valiente introduisent les styles d'apprentissage et les intelligences multiples. Pour réaliser une « Ecole des chances », pour nous adresser à l'apprenant dans sa globalité et faire appel au plein potentiel de chacun, HOLA ! nous mène plus loin que l'approche linguistique ou logico-mathématique. HOLA ! amène l'apprenant à réfléchir sur son approche personnelle de l'apprentissage.

Le septième chapitre montre une approche de la créativité à l'écrit. *Pour ta fête, je te donne…* a déjà fait le bonheur de beaucoup de mamans. Elles ont reçu une belle carte pour la fête des mères, grâce à Catherine Macquart-Martin et à Catherine Adam.

D'un point de vue technique, les interventions de l'enseignant dans les processus d'apprentissage consistent dans l'apport de stratégies cognitives, sociales et affectives. Dans *Les premiers pas vers l'autonomie : les stratégies d'apprentissage*, le chapitre 8, Maria José Valiente et Manuel Megías nous offrent des pistes concrètes pour l'intégration implicite ou explicite de stratégies dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Fort heureusement, l'enseignant intervient également de façon systématique dans d'autres interactions de classe. Théodoros Skenderis et Chryssa Laskaridou structurent pour nous les éléments de *Feed-back* dans le neuvième chapitre, où théorie et pratique se rencontrent et nous mènent au cœur de la complicité chaleureuse qui s'installe entre les apprenants et l'enseignant dans l'univers HOLA !.

Comme la réflexion, la prise conscience de soi et de son potentiel personnel nous mènent vers l'explicitation de ce qui a lieu dans la boîte noire de nos jeunes apprenants, Rosangela Baggio consacre le chapitre 10 au *Portfolio HOLA !*. Plutôt qu'un document bien propre et net, il s'agit de l'ouverture de l'apprenant vers l'enseignant et les tierces personnes de son choix. Le portfolio est une façon de vivre la classe et d'introduire la réflexion sur les processus et les produits d'apprentissage. Il permet de se focaliser sur chaque apprenant en particulier et de documenter son parcours. De nouveau, théorie et pratique se donnent la main et nous mènent dans les coulisses de la « métacognition ».

Toutes les belles histoires ont une fin et toutes les publications ont une *Conclusion*. Nous en profitons pour souligner les points essentiels de notre approche et de notre processus de travail. C'est le chapitre des derniers bons conseils avant de passer à l'acte. Parce qu'HOLA ! ne prend jamais fin. C'est du moins ce que nous espérons…

Karine Van Thienen
Coordinatrice du projet HOLA !





1

CHAPITRE 1

IL ÉTAIT UNE FOIS HOLA !

Il était une fois deux jeunes enfants, Hanna et Lorenz. Ils se connaissaient depuis quelque temps. Leurs parents avaient acheté une maison de campagne, non loin de Toulouse. Hanna était danoise, et avait de longs cheveux auburn, les yeux verts et les pommettes rouges. Lorenz, lui, était allemand. Il avait les yeux bleu ciel et une jolie tignasse blonde. Ils venaient d'avoir huit ans. Plusieurs fois par an, ils retrouvaient une bande de copains venant de divers pays d'Europe : de France, d'Italie, d'Espagne, de Grèce, de Turquie, de Belgique… Ils s'amusaient ensemble et communiquaient tant bien que mal dans un français saucé de mimes, de gestes, de danses…

Ils apprenaient tous le français à l'école. Ils adoraient le français. Ils apprenaient beaucoup de choses, et le soir, ils révisaient avec enthousiasme leurs listes de vocabulaire, leurs conjugaisons et faisaient des exercices de grammaire. Ils étaient impatients de pouvoir réaliser plus de choses plus vite.

Après quelques semaines, ils trouvaient que c'était dur de faire tous ces devoirs le soir ! Si seulement ils pouvaient voir directement les résultats, ce à quoi menaient ces moments d'étude… Ils mettaient tellement de temps à faire des phrases. Il leur faudrait encore tellement de temps et d'efforts avant de pouvoir vraiment communiquer en français, se comprendre lorsqu'ils jouaient ensemble dans la plaine de jeu où ils se retrouvaient habituellement. Leur prof était gentil et les encourageait. Mais que c'était dur et qu'il fallait beaucoup de patience… Ils avaient tant attendu ce moment magique et ils avaient hâte de trouver les moyens de communiquer entre eux autrement que par des gestes, des signes, des sons et des pantomimes… même si ça les faisait souvent pouffer de rire. Ils voulaient aller plus au devant des choses, être plus actifs dans leur apprentissage de la langue.

Un jour, la fée HOLA les trouva fort silencieux. Comme elle pouvait lire dans leurs rêves, elle leur proposa de lui donner la main, de la serrer très fort et de sauter avec elle au beau milieu d'un cercle imaginaire, qu'eux seuls arrivaient à voir grâce aux lunettes roses de la douce fée. Les yeux fermés, ils atterrirent dans un univers qui leur était complètement inconnu.

Une école fort accueillante ouvrit ses portes et les engloutit en un nuage de pétales roses. Une atmosphère de paix et de bien-être les submergea. Ils étaient

pour ainsi dire attirés par un aimant et se virent précipités dans un couloir aux murs multicolores.

Une jeune institutrice les aborda.

– Vous devez être Lorenz et Hanna… On n'attendait plus que vous.
– Euh… ben…

Ils ne savaient pas trop quoi dire… Leur cartable couleur arc-en-ciel portait en effet une étiquette avec leur nom. Ils étaient tellement étonnés qu'ils n'osèrent réagir. La fée HOLA leur fit un doux clin d'œil et disparut de leur vue.

– Je vais vous présenter à vos camarades de classe.
– Euh, oui, mmm… merci !

Arrivés dans leur classe, ils virent leurs nouveaux camarades de jeu.

– Salut, moi c'est Hamid, et je viens d'Istanbul, mais tout le monde m'appelle Happy.
– Et moi, c'est Alexandra, Sandra pour les copains, et je viens de Thessalonique.

Une vague de nouveaux noms envahit nos deux amis. Comment allaient-ils faire pour ne pas les confondre… Ils avaient l'air de bien s'amuser, les copains.

– Si on commençait par un jeu pour faire connaissance, dit mademoiselle Anna.

Reconnaissants, Lorenz et Hanna déposèrent leurs affaires sur les deux bancs libres au fond de la classe et se joignirent au groupe. Ils n'en croyaient pas leurs yeux. Ils allaient vraiment apprendre à faire des choses en français, à se comprendre, à jouer en français.

Dans leur nouvel univers, ils se trouvèrent engloutis dans un mode de vie mirobolant, dans une classe toute différente de celle dont ils avaient l'habitude. Les remarques sur ce qu'ils ne savaient pas encore faire, étaient remplacées par des bravos retentissants et des encouragements!

– Je sais que tu y arriveras! J'ai confiance en toi!

Les sujets abordés étaient adaptés à leur petit monde. Ils découvraient ensemble des cultures et des usages qui leur permettaient de mieux se comprendre et de s'apprécier. Ils apprenaient à préparer des mets délicieux dont raffolaient les enfants du monde entier : des Pannukakku, des Kaiserschmarren, des gâteaux de semoule, des truffes au chocolat… Ils faisaient la connaissance de monstres, tous plus effrayants les uns que les autres… comme Fuma Pipa, les trolls, Baba Yaga, Mano Negra et les Vilains Valets de Saint Nicolas. Ils apprenaient des chansons toutes plus belles les unes que les autres : Yialo Yialo en grec, Alle meine

Entchen en allemand, Fate la nanna en italien… Ils apprenaient à dire ‘bonjour’ en un tas de langues : goddag, kallimera, dobar dan, buenos dias, goede morgen… mais surtout ils apprenaient le français.

Mademoiselle Anna leur racontait de belles histoires, d’Okilélé, le vilain petit animal, du chasseur qui voulait tuer tous les animaux de la forêt en saison de chasse, des enfants qui sauvaient des animaux, de la chenille qui faisait des trous partout parce qu’elle avait faim… Et pendant qu’ils écoutaient, mademoiselle Anna leur laissait faire de petits objets en plasticine pour qu’ils jouent l’histoire par après, mettant en scène leurs petites créatures dans des jeux de rôles et de petits spectacles bien amusants et instructifs. Ils découvraient les parties du corps de Zippo, un célèbre habitant d’une planète lointaine, dans des ballons qu’ils devaient faire éclater pour les trouver… Mademoiselle Anna leur apprenait des comptines qu’ils récitaient à cœur joie…

Ils apprenaient des petits dialogues et des concepts de base qui leur permettaient de se débrouiller dans des situations de tous les jours. En changeant les concepts, ils parvenaient à multiplier les situations d’emploi. Quel bonheur !

Ils employaient leur téléphone portable pour s’écrire de petits texto. Ils avaient tous un ordinateur portable pour découvrir tous les recoins de l’univers qui les avait apprivoisés. Mademoiselle Anna les portait tous dans son cœur. Elle reconnaissait en chacun de ses petits, des talents de grands artistes et de savants en herbe. Ainsi, Happy était fort en gymnastique. Il les faisait tous pouffer de rire quand il descendait les escaliers sur les mains. Sandra savait danser avec un charme et une grâce inouïs. Poppy, qui venait de Palerme, était un cartographe des plus doués. Pepito, lui, savait résoudre des problèmes de maths en un minimum de temps.

Mademoiselle Anna les faisait souvent travailler en groupes, pour qu’ils apprennent des choses ensemble. Parfois elle disait qu’elle était fatiguée, et alors elle demandait à Jensen, le petit Danois de faire une leçon de piano, ou à Pappas d’apprendre à ses petits camarades à jongler. Chacun avait sa spécialité. Un jour, mademoiselle Anna demanda à Hanna si elle voulait apprendre aux autres à créer une collection de mode d’été. Un peu timide et hésitante au début, elle commença à parler de sa passion et guida ses petits camarades dans la création de vêtements multicolores, que les apprentis avaient hâte de confectionner sous l’œil bienveillant d’Alicia, qui, elle rêvait de devenir couturière comme sa tante José.

Un jour, mademoiselle Anna expliqua qu’ils étaient plus forts ensemble que séparément. Elle fit réfléchir les petits à la façon dont ils apprenaient. Sandra et Jensen retenaient beaucoup plus facilement en écoutant, alors que Poppy et Pepito, eux, étaient plutôt visuels. Luigi absorbait mieux en observant et en cogitant, alors que Samira préférait être active et essayer tout pour voir comment cela fonctionnait. Pappas était attiré par les petits détails et était maître en observation, contrairement à Brice, qui rêvait de devenir journaliste et qui excellait dans la vue d’ensemble. Ari, le philosophe de la bande, avait une imagination débordante et absorbait les concepts comme si c’étaient des

profiteroles au chocolat. Niels et Poppy avaient plutôt besoin de méthode et de structure, d'accompagnement aussi. Ils étaient plutôt portés sur le concret. Mette et Niels avaient toujours besoin de partir du plus général avant d'entrer dans les détails, et d'appliquer ce qui avait été présenté. Darius et Pappas par contre brillaient dans l'analyse pour aboutir à leurs propres principes. Darius rêvait de devenir un deuxième Darwin… Mademoiselle Anna trouvait que c'était bien qu'ils soient tellement différents car cela leur permettait de s'enrichir en essayant de travailler d'une autre façon d'après le modèle de leurs camarades. Savoir comment leur boîte noire fonctionnait le mieux, leur servirait également à progresser plus vite en français.

Sans se rendre compte qu'ils avaient besoin de s'exprimer en une langue commune, nos joyeux lurons apprenaient à mieux communiquer, poussés par le besoin de faire passer leurs petits messages d'émerveillement et d'excitation, soutenus par les flots de langue auxquels mademoiselle Anna les exposait avec ses histoires. Un jour, elle demanda même d'inventer une petite histoire… Ce jeu s'appelait le binôme fantastique : Superman qui se marie avec la jolie rondelle d'oignon, le dragon qui sauve le pot de confiture de la banderole, ou la petite chenille qui fait peur au timbre-poste qui ne veut pas lâcher son chêne. Fiers comme des paons, les petits demandèrent s'ils pouvaient faire un petit livre avec des histoires qu'ils pourraient offrir à d'autres enfants. Lucas s'occupa des illustrations avec Lorenz et Samira. Darius, qui excellait dans le break dancing et qui avait une voix de baryton russe – ce qui faisait à chaque fois pouffer tout ce petit monde, tant cela le rendait comique – demanda s'il pouvait sortir un disque avec des raps basés sur leurs histoires loufoques.

Non seulement ils réfléchissaient à leur façon de se développer et de s'enrichir, ils apprenaient aussi comment s'y prendre pour qu'un obstacle qui semblait plus imposant que l'Himalaya se réduise à une mouche qu'il suffisait de chasser. Ils parlaient de ce qu'ils faisaient et pourquoi, ils essayaient de comprendre comment ils apprenaient le mieux. Ainsi, ils apprenaient à devenir eux-mêmes, à exceller dans leurs talents et à être fiers de ce qu'ils parvenaient déjà à faire.

Mademoiselle Anna ne se fâchait jamais quand ils se trompaient. Elle ne parlait jamais de fautes d'ailleurs. Elle disait que c'étaient des « erreurs », que c'était bien, parce que cela les aidait à apprendre et qu'ils devaient avoir confiance, parce qu'ils faisaient tous d'énormes progrès. Il n'y avait pas d'élèves plus doués que d'autres, ils avaient tout simplement des dons et des rythmes différents. En travaillant ensemble, ils apprenaient entre eux, s'entraidaient et devenaient encore plus forts !

Poppy avait eu beaucoup de succès en sortant sa 'tontagne'. Ils croyaient tous à la blague, jusqu'à ce que mademoiselle Anna les fasse réfléchir à ce qu'elle voyait comme paradigme sous-jacent : une montagne, tontagne, sontagne.

– C'est très intéressant, Poppy ! Je vois que tu essaies de trouver des régularités dans le système de la langue.

Au fait, Poppy croyait avoir trouvé un adjectif possessif dans le mot « montagne ». Et mademoiselle Anna le félicita, parce qu'il essayait de déduire des règles à partir de ce qu'il entendait. Elle demanda de donner des exemples d'objets accompagnés de petits mots indiquant à qui ils appartenaient. Et elle ajouta que l'Himalaya était à tout le monde et qu'il n'y avait pas d'espace entre « mon » et « tagne », comme dans « mon ami » ! C'était la raison pour laquelle on ne pouvait pas changer la montagne…

S'il y avait une chose que nos petits avaient en commun, c'était le sourire contagieux qui illuminait leur visage. La convivialité, la complicité, le respect mutuel et la curiosité de l'autre les unissaient et leur donnaient des ailes. Ils se sentaient bien dans leur peau. Ils étaient tous comblés de louanges pour leur contribution unique à leur univers HOLA !

Un jour, la fée HOLA réapparut. Encore quelques jours, et il y aurait la fête des Profs. Il fallait donc faire quelque chose de très spécial pour la douce mademoiselle Anna. Happy proposa de lui écrire une jolie carte. Jade suggéra d'inventer une nouvelle histoire et de la jouer ensemble. Hanna proposa de créer une nouvelle robe. Nikos, qui avait toujours faim et adorait les glaces, proposa de renoncer à son dessert préféré en faveur des fameuses truffes au chocolat qu'ils avaient appris à faire. Pepito suggéra de faire la liste des achats dans un diagramme de Venn. Poppy s'engagea à dessiner la carte de leurs univers HOLA ! Spontanément, les petits arrivèrent à l'ensemble de ce qu'ils avaient appris. Ils voulaient montrer leur reconnaissance et leur fierté à mademoiselle Anna. Ils mirent tout dans un portfolio et présentèrent celui-ci à mademoiselle Anna le jour J. Les mois auparavant, ils avaient eu chaque jour la fête des enfants, et ce jour-là, ce serait le tour de leur maîtresse adorée.

Pour des raisons de discrétion, chose dans laquelle mademoiselle Anna excellait, nous avons laissé les petits célébrer leur réussite à univers clos. Quelle fête ! Nous tenons cependant à ajouter que mademoiselle Anna était comblée de voir ce que son petit monde lui avait préparé. Elle savait le meilleur dont ils étaient capables, mais quel rêve…

A la fin de la journée, la fée HOLA raconta qu'elle était la marraine de mademoiselle Anna, et qu'elle était tellement heureuse de la passion avec laquelle ils avaient fêté sa filleule en remplissant l'univers de parfums, de senteurs, de mélodies, de mouvement, de paroles, de chaleur et de splendeur.

Voulez-vous savoir comment se termine notre histoire ? Nous vous invitons à choisir vous-même la fin qui vous convient, tout en sachant que des millions d'enfants au monde adoreraient habiter, vivre et travailler dans l'univers chaleureux HOLA !

Peut-être préférerez-vous cette fin-ci :

– Hanna ! C'est l'heure ! Tu es déjà debout ? Tu es déjà dans la salle de bain ? Dépêche-toi ! Le petit déjeuner est prêt, et tu dois encore réviser ta liste de vocabulaire pour le test !

Ou… peut-être celle-là…

– Mademoiselle Anna, je peux vous demander quelque chose ? Comment se fait-il que nous ne soyons que 20 ici ? Je connais des tas de copains et de copines qui adoreraient être en classe avec nous…

Mademoiselle Anna chuchota quelques mots dans l'oreille de sa marraine, qui s'écria :

– Mais oui, pourquoi pas ?

Elle prit sa baguette magique et prononça un charabia que nul ne comprit, et l'école s'agrandit, s'agrandit, s'agrandit… au point de devenir IMMENSE ! Un flot de jeunes enfants submergea l'allée, riant, jouant, tournant en rond. D'un deuxième coup de baguette magique, la fée fit apparaître des centaines de demoiselles Anna, toutes vêtues de la magnifique robe confectionnée par les petits pour sa fête.

L'univers HOLA devint silencieux. La fée HOLA, épuisée, mais tellement heureuse, était assise sur le croissant de lune, satisfaite d'entendre au loin les doux soupirs des petits, qui s'étaient finalement endormis et qui étaient confiés aux chaleureux soins des demoiselles Anna. Oui, ils arriveraient tous à apprendre le français, à rester curieux, créatifs et débrouillards, à jouir de leur jeune âge, tout en apprenant à devenir de joyeux petits Européens…

Quoi qu'il en soit, nous vous invitons à découvrir avec nous les merveilles HOLA !

Karine Van Thienen
Coordinateur du projet HOLA !





CHAPITRE 2

TOC, TOC, TOC : ENTREZ ! « LES PREMIÈRES SÉANCES »

2

Les premières fois, les premières impressions, comme une petite madeleine de Proust, sont souvent les moments dont on se souviendra le plus, qui nous motivent et nous motiveront pour la suite : quels enjeux !

Toutes les écoles, tous les enseignants de langues, quel que soit le contexte, l'environnement ou le type de public, connaissent le moment de ces premières séances, de ces débuts à la fois très courts et très importants.

Dans le cadre de l'approche holistique, les enjeux sont d'autant plus grands, qu'il ne s'agit pas seulement d'initier des apprenants à une langue mais d'envisager cet apprentissage dans sa globalité : l'apprenant dans sa globalité, l'enseignant dans sa globalité, le monde dans sa globalité.

Les jeunes apprenants, public cible de notre approche, sont invités à entrer dans ce « nouvel » univers HOLA ! et les premières séances seront décisives pour la suite.

Vous trouverez ci-dessous le récit chronologique des premières séances réalisées en école primaire avec de jeunes apprenants débutant en français, considérés comme des acteurs de leur apprentissage et envisagés comme des apprenants dans leur globalité par un enseignant leur fournissant des outils de construction et non pas la construction en elle-même achevée et non modifiable.

2.1 Contexte

2.1.1 Premières séances, premiers enjeux

Depuis la reconnaissance du Conseil Européen de « la nécessité d'agir à la fois au niveau de l'Union Européenne et dans les États Membres pour améliorer l'apprentissage des langues, en particulier en enseignant à chacun au moins deux langues étrangères et ce, dès le plus jeune âge.[1] » afin d'offrir la possibilité aux

---

[1] *Barcelone, 2002*

nouvelles générations de devenir des Européens à part entière, les programmes d'enseignement des langues à l'école primaire n'ont cessé de se développer et d'évoluer pour permettre à nos enfants d'être de petits citoyens Européens actifs.

Un élément incontournable des programmes pour les enseignants, quel que soit le curriculum, l'approche choisie et/ou la méthode sélectionnée, est le fait qu'il y aura toujours une première séance, un premier moment de classe avec les apprenants.

HOLA ! offre la possibilité d'envisager cet enseignement/apprentissage d'une manière globale. Dès lors, ces premiers moments *en* langue seront avant tout l'occasion d'établir les fondements d'un environnement sain, riche, stimulant pour des enfants à qui l'on propose de devenir les acteurs principaux de leur apprentissage.

2.1.2 La première fois : flexibilité, enthousiasme, mise en confiance

Les enseignants connaissent le moment primordial constitué par les premières séances. Elles sont incontournables. Un subtil mélange entre reprises et renouvellements : les apprenants créent, transforment eux-mêmes ces séances si particulières par leur vécu, leurs expériences, leurs connaissances…

Dans le cadre de l'approche holistique, ces premières séances ne nécessitent pas plus de matériel (pas moins non plus) mais demandent à l'enseignant d'adopter une attitude adaptée, un regard différent. C'est lui qui, de par sa gestion des apprentissages et de la classe va permettre de développer cette approche globale avec et pour les enfants.

2.1.3 Sur le terrain : action !

Vous trouverez ci-dessous le récit des premières séances de français menées par un instituteur néerlandais. Nous avons assisté aux premières heures, premières minutes en français de ses élèves de primaire (8/9 ans), dans un établissement qui venait de faire le choix d'insérer cette matière dans le programme de ses classes de 5^{ième,} 6ième, 7ième et 8ième, respectivement 8/9 ans, 9/10 ans, 10/11ans et 11/12 ans, pour la première année.

Ces élèves sont alors aux prémices de leur apprentissage. Certains connaissent déjà quelques mots en français de par leur situation familiale, par le biais de vacances en France, de contacts avec des francophones, ou associent déjà des mots transparents. D'autres sont totalement débutants et découvrent un nouvel univers à la fois proche et très éloigné de leur quotidien. Il n'y a donc pas de prérequis linguistique pour ces premiers moments d'apprentissage.

Il est très important de prendre le temps d'expliquer aux enfants pourquoi ils vont apprendre le français et ce que cela leur apportera dans leur vie



quotidienne : les raisons, l'intérêt de ce nouvel apprentissage, pour qu'ils puissent adhérer à ce projet commun dont ils seront les acteurs principaux.

L'enseignant, lui, est un instituteur, qui assure également l'enseignement des autres matières dans sa classe.

Les objectifs de ces premières séances en français sont :

- une sensibilisation à la diversité linguistique;
- une ouverture à la différence;
- la transmission des premières clés de ce nouvel apprentissage;
- le développement d'un environnement d'apprentissage riche et sain.

2.2 Les premières séances

Par le biais de ces premières séances, l'enseignant souhaite avant tout que les enfants participent et adhèrent avec enthousiasme au projet de découvrir leur environnement au travers de cette nouvelle langue et de nouveaux apprentissages.

2.2.1 Bonjour, ça va ?

Dans le cadre de cette toute première séance, l'enseignant cherche à motiver, stimuler et à sensibiliser les enfants à l'apprentissage de cette nouvelle langue.

Il demande aux enfants de se lever, de venir au centre de la classe et de se mettre en cercle. Il fait signe à l'aide de gestes explicites et leur dit de bien regarder et de bien écouter.

Il montre une petite tour Eiffel en papier aux enfants et leur demande ce que c'est. Il confirme que c'est une tour Eiffel, symbole qui représentera pour eux le français. Il leur annonce alors qu'ils vont tous apprendre à parler français.

Il commence par dire « Bonjour » aux enfants et les invite à répondre « Bonjour » tous ensemble.

Il montre alors un ballon aux enfants. Il le lance à un élève en disant « Bonjour ». Avec des gestes, il lui fait comprendre de lancer le ballon à un autre élève en disant « Bonjour ».

Une fois la surprise et les premières émotions passées, les enfants se prêtent très facilement à l'activité. Le jeu de ballon débloque les enfants qui se concentrent sur cette activité motrice et non sur la gêne de prononcer leurs premiers mots en français.

Lorsque les enfants ont bien mémorisé ce nouvel élément, le professeur entre dans le cercle. Il joue avec la curiosité des enfants en marchant doucement faisant un signe du doigt pour avoir le silence et un geste de la main pour que tous les élèves écoutent bien. Il s'approche alors d'un élève et lui serre la main en disant « Bonjour Kedves » et l'incite à répondre « Bonjour Monsieur ». Les enfants rient car il est inhabituel de serrer la main à son professeur. Le professeur continue avec quelques élèves et les aide à bien prononcer la réponse. L'engouement est là, les enfants veulent tous se serrer la main. L'enseignant invite alors les élèves à serrer la main de leur voisin et à se saluer. Lorsqu'ils ont tous compris, le professeur reprend sa marche dans le cercle qui provoque désormais la curiosité des élèves. Il s'arrête, reprend la salutation « Bonjour » accompagnée de son prénom puis lui demande « Ça va ? » et l'invite à répondre en lui proposant les réponses « Ça va bien! / Ça va mal ! / Ça va comme-ci, comme ça ! » explicitées par des gestes (pouces vers le haut, pouces vers le bas, un pouce en haut un pouce en bas).

L'élève est un peu surpris. Le professeur reprend alors sa marche et recommence avec un autre élève qui a eu le temps de réfléchir et répond : « Ça va bien ! ». L'activité se poursuit avec quelques élèves. Lorsque l'enseignant s'aperçoit que le premier élève est en mesure de répondre, il revient vers lui et lui laisse le temps de répondre et d'être satisfait. [Stratégie : faire des inférences.] Tout au long des activités, l'enseignant soutient, encourage et félicite tous les élèves.

L'enseignant se replace dans le cercle et serre la main de son voisin de gauche puis de droite en disant « *Bonjour ».* Il invite les élèves à faire la même chose et à reproduire le petit dialogue de salutation avec leurs deux voisins.

Pendant cette activité, l'enseignant choisit de circuler dans le cercle afin d'écouter la prononciation des élèves, Il les invite à s'(entr)aider, à reprendre si besoin et aide à répéter avec une prononciation correcte.

Ensuite, il fait reprendre le dialogue en groupe en insistant sur la prononciation dans un jeu de question et réponse, à l'aide du ballon. Les élèves sont très enthousiastes.

Afin que ces nouveaux acquis soient directement utilisés dans un contexte signifiant et significatif pour les élèves, le professeur propose ensuite aux élèves une activité de réinvestissement pour cette dernière partie de la première séance.

Il explique qu'ils sont dans la rue, qu'ils se promènent et qu'ils vont écouter de la musique. Il leur dit que lorsque la musique s'arrête, ils doivent s'arrêter à côté d'un autre élève. Pour faciliter la compréhension de tous les élèves, le professeur commence par faire un tour à titre d'exemple avec eux. Il met la musique et invite les enfants à se balader dans la classe. Puis, il arrête la musique et leur fait comprendre de s'arrêter, au même moment, à côté d'un camarade. Il participe également, ce qui leur permet de visualiser ce qui est attendu.

Puis, le professeur annonce que, quand la musique s'arrête, ils doivent saluer l'autre élève et lui demander comment il va, comme ils ont appris à le faire.



C'est une musique entraînante et les enfants sont ravis d'être libres de leurs mouvements et paroles. Ils produisent ces petits dialogues avec beaucoup d'aisance.

Il faut remarquer que l'enseignant laisse aux élèves la liberté de produire des énoncés légèrement différents, s'ils connaissent quelques mots supplémentaires. Il encourage et félicite d'ailleurs les élèves pour leurs efforts et ne les corrige que si certains éléments sont incompréhensibles ou s'il y a des non-sens.

Pendant cette première séance, l'enseignant a transmis les premiers outils de communication en français à ses élèves et leur a permis de se les approprier en contexte, par déduction, grâce à des activités multi-sensorielles et variées.

2.2.2 Qui parle français ?

En ce début de deuxième séance, le professeur réactive les connaissances des élèves par l'activité de ballon réalisée précédemment.

Puis, il distribue aux élèves des morceaux d'une carte de France et leur demande avec des gestes explicites de reconstituer le puzzle. Toujours par souci de développer la curiosité et l'autonomie des élèves, il n'en dit pas plus et montre qu'il ne sait pas ce que ça peut être. Il montre qu'il a besoin de leur aide et les incite à collaborer entre eux. Lorsque les élèves ont achevé le puzzle, il leur demande « Qu'est-ce que c'est ? ». Certains élèves répondent en langue maternelle et d'autres donnent la réponse attendue : « La France ». Le professeur confirme pour tous : « Oui, c'est la France ! » et la colle avec leur aide au tableau. [Stratégie : transférer à un niveau grand débutant.]

Ensuite, afin de les placer dans un environnement dans lequel ses paroles font toujours sens malgré le faible niveau linguistique de ces jeunes apprenants débutants, il affiche au tableau une carte du monde puis leur demande de s'approcher et de bien observer cette carte.

Comme nous l'avons évoqué, afin de développer la motivation des élèves et de considérer ces jeunes apprenants dans leur globalité, l'enseignant souhaite que les enfants adhèrent à ce projet commun dès le début de l'apprentissage, qu'ils soient acteurs de leur apprentissage et qu'ils en comprennent les intérêts, enjeux et objectifs. Aussi, il explique aux enfants que cette année, ils vont apprendre le français et qu'aujourd'hui, ils vont chercher les pays où l'on parle français, écouter des personnes parlant des langues différentes et trouver qui parle français. Il leur expliquera ainsi, par la suite, qu'ils ont de la chance d'apprendre le français car beaucoup de personnes parlent cette langue dans le monde et qu'ils pourront sûrement en rencontrer et se faire des amis en français.

Il présente la carte aux enfants en leur laissant toujours la possibilité d'interagir avec leurs camarades et lui-même pour dire ce qu'ils savent déjà.

Dans l'optique de toujours mettre les élèves en position de réussite, il commence par leur demander de montrer sur la carte où se situe leur pays. Il leur donne alors le nom du pays en français, après quoi il leur demande de montrer la France. L'enseignant part toujours des connaissances des élèves vers la découverte de nouveaux éléments.

De la même façon, en commençant par leur langue, il demande aux enfants s'ils connaissent d'autres pays où ils pensent que l'on parle leur langue. Pour chaque réponse, un enfant vient au tableau et montre le pays sur la carte, les autres confirment ou infirment et le professeur valide la bonne réponse. Ensuite, il demande aux élèves s'ils connaissent des pays où l'on parle français. Toutes les propositions sont écoutées. Pour chaque proposition, les autres confirment ou infirment et le professeur valide oralement la bonne réponse.

A ce stade de l'apprentissage, les élèves donnent des réponses en langue maternelle. Pour chaque réponse, le professeur indique au groupe le nom du pays ou de la région en français en insistant sur la prononciation.

Puis, l'enseignant distribue une carte du monde vierge à chaque élève et leur demande de colorier en bleu les pays ou régions où l'on parle le français.

L'enseignant fait en sorte de partir d'éléments généraux, d'activités collectives, pour aller vers des informations particulières, plus personnelles qui sont ensuite réintégrées dans la globalité, ce qui représente pour l'observatrice l'un des fondements de l'approche holistique.

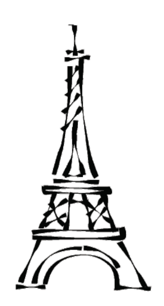
Aussi, l'enseignant, dans un jeu de va et vient du global vers le particulier et inversement, poursuit en demandant aux élèves quelles langues ils parlent ou connaissent. Il laisse la possibilité à tous les élèves de donner des exemples. [Stratégie : utiliser des connaissances antérieures.]

Ensuite, il propose aux élèves d'écouter un enregistrement de personnes qui parlent dans des langues différentes. Il leur demande de bien écouter. Les élèves sont très attentifs.

Les accents surprennent beaucoup les enfants, ils sourient… Après l'écoute, l'enseignant leur demande combien de langues ils pensent avoir entendu : toutes les réponses sont écoutées, puis le professeur indique la bonne. Il leur demande ensuite quelles langues ils ont reconnues et, selon eux, pourquoi : les enfants citent des mots entendus. Le professeur confirme ou non. [Stratégie : utiliser des connaissances antérieures + déduire.]

Avant de réaliser la deuxième écoute, il demande aux élèves qui pensent avoir entendu du français de lever la main. Pour les motiver et attiser la curiosité de tous les élèves, il leur demande s'ils sont vraiment sûrs et leur annonce qu'il vaudrait mieux écouter l'enregistrement une deuxième fois.





Il distribue à chaque élève une petite tour Eiffel en papier.

Il explique aux élèves qu'ils vont écouter l'enregistrement une deuxième fois et qu'ils devront lever leur tour Eiffel en papier lorsqu'ils pensent entendre du français.

Quand un élève lève sa tour Eiffel en papier, le professeur arrête l'enregistrement et demande quels mots français il pense avoir reconnus. Les autres élèves donnent leur opinion, confirment ou infirment et l'enseignant valide la bonne réponse. L'enregistrement est ainsi écouté jusqu'au bout. [Stratégie : prêter attention à une information précise.]

Une fois l'écoute terminée, le professeur montre qu'il est très impressionné par les connaissances des élèves en français et leur demande de citer tous les mots français qu'ils connaissent. Il leur nomme aussi d'autres mots transparents et des personnages célèbres : un taxi, des frites, un pyjama, Astérix…

Il félicite tous les enfants et leur distribue de manière solennelle leur premier cahier de français. Les enfants sont très fiers de recevoir ce cahier, symbole de leurs nouveaux apprentissages. Ils écrivent leur nom et leur prénom sur la couverture. Ensuite, ils collent la carte du monde qu'ils ont coloriée sur la première page de leur cahier. Pendant cette activité de collage, en fin de séance, le professeur met, en bruit de fond, une berceuse française qui permet le retour au calme.

En conclusion, il remercie et félicite les élèves et leur dit « Au revoir ».

2.2.3 Qui suis-je ? Qui es-tu ?

Cette troisième séquence, consacrée aux présentations et à la découverte de l'autre, s'est déroulée sur deux séances dont nous ne relaterons ici que les éléments principaux.

L'enseignant commence par demander aux enfants de se mettre en cercle et un jeu de ballon permet de réactiver les éléments acquis auparavant par les élèves.

Puis, il prend le ballon et introduit des connaissances nouvelles : « Je m'appelle Pierre et toi ? » en lançant le ballon à un élève. Il invite cet élève à répondre : « Je m'appelle Yann » et à lancer le ballon à un autre élève en disant : « Et toi ? » L'activité se poursuit avec tous les élèves. L'enseignant soutient les élèves pour la formulation de la phrase et veille à une prononciation correcte.

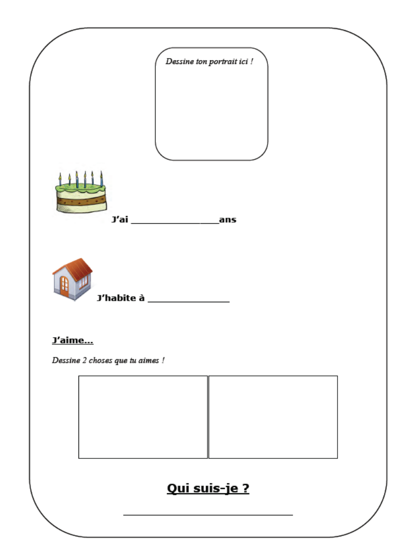
Il reprend le ballon et fait de même pour introduire « J'ai + âge » et « J'aime + mot transparent ». Le professeur utilise des exemples simples et qui correspondent aux goûts des enfants : « J'aime le football. J'aime la danse. »

Il demande ensuite aux élèves de se mettre par petits groupes et leur laisse le temps de pratiquer et de répéter plusieurs fois ces nouvelles connaissances.

Après quelques minutes, tout le monde se remet en cercle. L'enseignant a le ballon et dit : « Bonjour, je m'appelle X, j'ai… ans, j'aime le football. »

Puis, il passe le ballon à son voisin de gauche et lui demande de se présenter de la même manière.

Suite à ces activités orales, l'enseignant présente la fiche « Qui suis-je ? » à l'aide d'un tableau blanc interactif. Il fait comprendre aux élèves l'objectif de cette activité afin qu'ils puissent développer leurs propres stratégies d'apprentissage et visualiser le projet dans sa globalité : « On va maintenant faire une fiche pour se présenter aux autres et faire des devinettes ! D'abord on va dessiner et compléter la fiche. »



Pour ce premier passage à l'écrit, le professeur fait compléter la fiche étape après étape (portrait, âge, ville, ce que l'on aime). Les élèves sont invités à chercher le nom des éléments qu'ils ont dessinés dans des dictionnaires illustrés ou sur Internet et à les écrire/recopier sous les dessins (ex : le chocolat). [Stratégie : recourir à des ressources matérielles.]

L'enseignant insiste beaucoup sur l'entraide et les interactions orales entre élèves pendant cette réalisation. [Stratégie : coopérer.]

Lorsque les élèves ont terminé leur fiche, ils sont invités à l'accrocher au tableau.

L'enseignant leur demande ensuite d'observer attentivement les fiches et d'essayer de deviner qui en sont les auteurs. L'enfant qui pense avoir trouvé l'auteur d'une fiche, montre la fiche et nomme l'auteur présumé. Si c'est la bonne réponse, il écrit le prénom de l'élève en bas de la fiche. L'activité se poursuit jusqu'à ce que tous les auteurs soient retrouvés.

Pour achever cette séance, l'enseignant ramasse les fiches en expliquant qu'ils les utiliseront la prochaine fois. Comme à l'accoutumée, l'enseignant félicite vivement tous les élèves et fait quelques remarques constructives à certains. Il prend le temps de faire un petit bilan oral avec eux et de laisser venir les questions en langue maternelle afin d'élucider les doutes et craintes éventuels pour préserver l'environnement sain qu'ils construisent ensemble.

Au début de la séance suivante, les enfants savent et sont en attente de leur petit rituel d'entrée dans la langue. Ils réclament le ballon et viennent naturellement se mettre en cercle pour dire bonjour à leurs camarades. L'enseignant arrive dans le cercle, les salue également et, au lieu du ballon, distribue à chaque élève une fiche d'identité réalisée la fois dernière, en prenant soin de ne pas donner à un élève sa propre fiche. Il demande à un élève de dire à ses camarades les informations présentes sur la fiche. Tout le monde cherche alors qui c'est. Celui qui le sait indique *c'est + son prénom*. Si c'est vrai, la personne décrite dit : « Oui, c'est moi ! ». Celui qui a trouvé la solution continue l'activité avec la fiche qu'il a reçue.

Ensuite, l'enseignant demande aux élèves de former des équipes de 4 comme ils le souhaitent, par affinité pour une fois. Il projette une fiche intitulée « mes copains de classe » au tableau et distribue la même fiche au format A4 à chaque élève.

Les copains de classe

	?	9, 10,11, 12… ?		(aime)			(n'aime pas)		
				Le chocolat	La danse	Le football			
Exemple	Catherine	10	Brest	✔				✔	
1	....								
2	....								
3	....								

Exemple : Catherine a 10 ans. Elle habite à Brest. Elle aime le chocolat et elle n'aime pas la danse.

1) ________a __ ans. Il/elle habite à ______, Il/elle aime _______ et il/elle n'aime pas ____________________.

2) ________ __ __ ans, ______ ________ à ______, il/elle ______ ________ et _______ n'______ pas ___________ .

3)____ .

Il leur laisse le temps de l'observer. Puis, collectivement, ils regardent la fiche au tableau, la lisent à haute voix et l'explicitent. Tous ensemble, ils se remémorent les phrases importantes. Ils ne connaissent pas les pronoms interrogatifs pour l'instant mais communiquent très bien et utilisent leurs connaissances, suivies de « Et toi ? ».

Par groupes de 4, les enfants réalisent ce petit sondage pour mieux connaître leurs camarades. Ils doivent compléter la fiche en posant des questions aux autres copains du groupe. Un élève pose une seule question à un autre élève du groupe et tout le monde complète son tableau. Ensuite, il passe la parole à un autre élève. Lorsque le tableau est complet, chaque élève écrit les phrases du bas de sa fiche comme dans l'exemple, avec les éléments de son tableau. A ce moment-là, la collaboration et l'entraide se ressentent vraiment. Les élèves s'interrogent, se soutiennent, s'aident pour écrire et recopier leurs premiers mots en français. A la fin de l'activité, les élèves échangent leurs fiches et essayent de

corriger ensemble leurs phrases. [Stratégie : coopérer.] L'enseignant propose ensuite une vérification finale.

Pour conclure, les élèves collent leurs deux fiches « Qui suis-je ? » et « Mes copains de la classe » dans leur cahier de français.

2.2.4 Evaluation et portfolio

A ce stade de l'apprentissage, l'évaluation ne peut s'envisager que de manière formative. Ces moments d'évaluation se réalisent tout au long des séances par observation, soutien, corrections : co-évaluation (élèves-élèves) et/ou évaluation de l'enseignant, débouchant sur des encouragements entre pairs ou du professeur et sur des incitations de sa part à répéter ou à reformuler.

Ces premières séances représentent également le moment pendant lequel l'enseignant va pouvoir mettre en place des stratégies de classe efficaces pour développer l'environnement sain et riche inhérent à l'approche holistique. Ainsi, l'enseignant fait en sorte d'insuffler aux élèves un sentiment de confiance, d'accroître la solidarité et l'entraide dans le groupe classe. Il les aide à surmonter les premiers moments de craintes ou de doutes face à la nouveauté, à la différence qui peut faire peur lorsque l'on n'est pas guidé.

En outre, les encouragements réguliers, les bilans, les évaluations (intermédiaires et finales) augmentent leur motivation à progresser pour eux-mêmes et les dotent d'une grande confiance en eux-mêmes, gage de réussite.

Le portfolio sera utilisé dans les séances suivantes pour l'auto-évaluation mais, d'ores et déjà, l'enseignant revient avec les élèves sur les apprentissages réalisés, félicite et encourage. Il offre aux élèves la possibilité de faire un petit bilan dans le cadre d'une parenthèse en langue maternelle afin de maintenir la confiance et la motivation de chaque élève.

2.3 Ouverture sur un nouvel univers

2.3.1 Vers leur monde en français

Grâce à ces premières leçons, les enfants sont placés dans un « nouvel » environnement qui se réalise en français. C'est à la fois le même monde et un nouveau ouvert sur la différence, dans lequel on leur propose d'être participant à part entière. L'approche est réflexive et quasi-immersive. Les activités sont concrètes et stimulantes.

Les enfants sont attirés par la nouveauté, mais surtout par l'approche employée au fil des séances. Les différents types d'activités et la place qui leur est attribuée leur conviennent de plus en plus. Ils prennent conscience de cette nouvelle autonomie gagnée et en redemandent. L'enseignant confiait après quelques



semaines : « Depuis que nous avons commencé les cours de français, leurs attitudes ont évolué. Ils posent plus de questions, même dans les autres matières et surtout ils sont de plus en plus solidaires. Ils ont un autre regard sur les choses et il y a une autre dynamique de groupe ».

2.3.2 Le professeur les accompagne

Le professeur est un guide, un soutien pour les enfants. Dès les premières minutes de cours, il a eu le souci de permettre aux enfants d'utiliser leurs connaissances antérieures, leur savoir-faire pour leur permettre de relever ce nouveau défi que représente l'apprentissage d'une langue étrangère dans sa globalité.

Au-delà des nouveaux mots et des nouvelles structures apprises, l'enseignant choisit de mettre en place des activités qui accroissent chez les enfants leur solidarité, leur esprit de coopération et surtout leur capacité à développer des stratégies pour apprendre à apprendre.

2.3.3 Tout un univers devant eux

Pendant ces séances, il est proposé aux enfants de vivre des moments en français. C'est à la fois leur monde et un nouvel univers qui l'englobe. Les situations d'apprentissage proposées sont motivantes car proches de leur quotidien et centres d'intérêt, riches de sens et d'apprentissages et sont placés sous le signe de l'authenticité.

2.4 Pour conclure

A l'issue de ces premières séances, les enfants possèdent les premières clés de ce monde en construction, de ce nouvel univers. Ils semblent réellement motivés et en attente. Ils sont prêts à découvrir et à développer leur monde en français. La démarche adoptée par cet enseignant s'inscrit pleinement dans ce que notre approche souhaite apporter en termes d'apprentissage holistique : l'apprenant dans sa globalité, l'enseignant dans sa globalité, le monde dans sa globalité.

C'est pourquoi, vous trouverez dans les pages suivantes les fiches pédagogiques et le matériel adéquat, vous permettant de mettre en place cette séquence dans vos propres classes, ainsi que les éléments théoriques vous offrant la possibilité de mieux connaître les fondements de notre approche et de les relier aux pratiques de terrain, toujours dans une perspective holistique.

Catherine Macquart-Martin et Catherine Adam

Fiches pédagogiques

Titre	**Les premières séances : Les salutations (activités)**	
Niveau	A1.1	
Durée	Plusieurs activités de 5 à 15 minutes, 1 séance	
Objectifs	**L'apprenant dans sa globalité** • Interagir avec l'enseignant et les autres élèves **Le monde dans sa globalité** • Saluer quelqu'un • Connaître différentes salutations en fonction de l'interlocuteur et du moment **La langue dans sa globalité** • Utiliser les expressions appropriées pour saluer quelqu'un et répondre à des salutations	
Utilisation de la langue	• Ecouter pour comprendre globalement • Ecouter pour comprendre une information précise • Parler en continu et en interaction • Expression écrite : recopier des mots isolés (cf. prolongement)	
Focus langagier	**Focus linguistique**	**Focus discursif**
	Grammaire *Bonjour Monsieur, Madame, X/Y* *Comment ça va ?* *Ca va bien, mal, comme-ci, comme ça* **Vocabulaire** *Bonjour !* *Salut !* *Au revoir !* **Phonétique et Phonologie** Prononciation correcte du vocabulaire Intonation interrogative	Saluer quelqu'un et répondre à des salutations

	Focus pragmatique	Focus culturel
	Savoir saluer en fonction de son interlocuteur et du moment	Savoir se saluer à la française : gestes et attitudes appropriés (se serrer la main, faire la bise…)
Réflexion sur son apprentissage	**Stratégies d'apprentissage** Reconnaissance auditive, inférences, déduction, reproduction, attention sélective, coopération **Styles d'apprentissage** Verbal, visuel, déductif, actif, concret **Intelligences Multiples** Visuel, kinesthésique, spatial, linguistique, interpersonnel **Portfolio** Le portfolio sera introduit dans les séances suivantes. Ici, retour de l'enseignant avec les élèves sur les apprentissages réalisés, félicitations, encouragements et bilan dans le cadre d'une parenthèse en langue maternelle afin de maintenir la confiance et la motivation de chaque élève	
Evaluation	Formative : observations et encouragements	
Matériel et ressources nécessaires	Un ballon Un enregistrement audio d'une musique/chanson française pour enfants joyeuse et entraînante	
Déroulement	1. Bonjour ça va ? Découverte 2. Bonjour ça va ? Répétition + gestuelle 3. Bonjour ça va ? Réinvestissement 4. Prolongement possible : passage à l'écrit	

<table>
<tr><td>Titre</td><td colspan="2">Les premières séances : Plurilinguisme</td></tr>
<tr><td>Niveau</td><td colspan="2">A1.1</td></tr>
<tr><td>Durée</td><td colspan="2">1 à 2 séances</td></tr>
<tr><td>Objectifs</td><td colspan="2">L’apprenant dans sa globalité
• Suivre des consignes
• Interagir avec l’enseignant et les autres élèves
Le monde dans sa globalité
• Connaître d’autres pays et langues du monde
• Savoir se situer sur un planisphère
La langue dans sa globalité
• Savoir dire où l’on habite</td></tr>
<tr><td>Utilisation de la langue</td><td colspan="2">• Ecouter pour comprendre globalement
• Ecouter pour comprendre une information précise
• Parler en continu et en interaction
• Expression écrite : recopier des mots isolés</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Focus langagier</td><td>Focus linguistique</td><td>Focus discursif</td></tr>
<tr><td>Grammaire
C’est le/la + nom de pays
Moi/toi
Vocabulaire
Quelques noms de pays en langue cible
Quelques langues
Les nombres de 0 à 5
Mots transparents et réactivation du vocabulaire connu en dehors
Phonétique et Phonologie
Prononciation correcte du vocabulaire</td><td>Actes de parole :
Nommer son pays et les langues que l’on parle
Nommer des pays, des langues et des mots étrangers
Discours :
Connecteur logique : et</td></tr>
</table>

	Focus pragmatique	Focus culturel
	Savoir dire le nom de son pays et des langues que l'on parle à une autre personne. Savoir nommer des pays étrangers, des langues étrangères, des mots étrangers en prenant conscience de la diversité linguistique	Ouverture à la différence, découverte du monde francophone
Réflexion sur son apprentissage	**Stratégies d'apprentissage** Réactivation des connaissances préalables, discrimination auditive - attention sélective, transfert, personnalisation, coopération **Styles d'apprentissage** Verbal, déductif, global, concret **Intelligences Multiples** Visuel, kinesthésique, spatial, linguistique, interpersonnel **Portfolio** Distribution et présentation du premier portfolio des langues pendant cette séquence	
Evaluation	Formative (observation, soutien, corrections), grille d'observation pour le professeur possible, débouchant sur des encouragements et des incitations à répéter ou à reformuler	
Matériel et ressources nécessaires	Une carte du monde grand format Des tours Eiffel en papier (une par élève) Un enregistrement audio de différentes langues dont le français Un portfolio/cahier de français par élève	
Déroulement	1. Lancement 2. Où parle-t-on français ? 3. Quelles langues parle-t-on ? 4. Qui parle français ? 5. Vous connaissez déjà beaucoup de mots en français 6. Clôture 7. Prolongement possible	

Titre	**Apprendre à se connaître**	
Niveau	A1.1	
Durée	2 à 3 séances	
Objectifs	**L'apprenant dans sa globalité** • Suivre des consignes • Interagir avec l'enseignant et les autres élèves **Le monde dans sa globalité** • Découvrir les personnes qui partagent notre vie quotidienne • Parler de soi et de son entourage familier • Partager ses goûts avec les autres **La langue dans sa globalité** • Savoir se présenter à l'oral et à l'écrit • Compléter une fiche d'identité	
Utilisation de la langue	• Ecouter pour comprendre globalement • Ecouter pour comprendre une information précise • Parler en continu et en interaction • Recopier des mots isolés	
Focus langagier	**Focus linguistique**	**Focus discursif**
	Grammaire *Je m'appelle X.* *J'ai + âge + ans* *J'aime…* *Je n'aime pas…* *Et toi ?* **Vocabulaire** Mots transparents (football, chocolat, judo, danse…) Les nombres de 0 à 12 Vocabulaire des goûts alimentaires et sportifs **Phonétique et Phonologie** Prononciation correcte des nouveaux éléments (structures, vocabulaire) Prononciation de la question par intonation	**Actes de parole** Se présenter à quelqu'un Poser et répondre à des questions simples de présentation **Discours** Connecteur logique : et



<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Focus Pragmatique</td><td>Focus culturel</td></tr>
<tr><td>Savoir poser et répondre à des questions pour se présenter et apprendre à se connaître lors des premières rencontres, des premiers contacts</td><td>Selon le contexte, possibilité de découvrir les différences culturelles de présentation entre les pays évoqués</td></tr>
<tr><td>Réflexion sur son apprentissage</td><td colspan="2">Stratégies d'apprentissage
Réactivation des connaissances préalables, recourir à des ressources matérielles, interaction orale, entraide, coopération
Styles d'apprentissage
Verbal, visuel, déductif, analytique
Intelligences Multiples
Visuel, auditif, kinesthésique, spatial, linguistique, interpersonnel
Portfolio
La fiche d'identité et le sondage pourront être placés dans le portfolio si l'apprenant le souhaite et servir de base à la discussion trimestrielle sur les compétences acquises</td></tr>
<tr><td>Evaluation</td><td colspan="2">Grilles d'évaluation pour le sondage (à réaliser). Critères d'évaluation à retenir : soin apporté à la réalisation, respect des règles d'orthographe (Gr1), de grammaire et de structure de la phrase</td></tr>
<tr><td>Matériel et ressources nécessaires</td><td colspan="2">Un ballon
Fiche "Qui suis-je?" (une par élève)
Fiche « Les copains de classe » (une par élève)</td></tr>
<tr><td>Déroulement</td><td colspan="2">1. Séance 1 : Qui suis-je ?
a. Mise en route
b. Se présenter oralement
c. Réaliser sa fiche d'identité
d. Clôture
2. Séance 2 : Apprendre à se connaître
a. Mise en route
b. Sondage : Apprendre à se connaître
c. Objectivation/évaluation
d. Clôture
e. Prolongement</td></tr>
</table>



3

CHAPITRE 3

DANS LES COULISSES DE HOLA !

Ça y est ? Vous avez fini les premières séances ? Elles répondent à une question qui nous a souvent été posée : mais comment faire les premiers pas en langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle de l'enfant. Les premières séances HOLA ! se terminent par une fiche pédagogique. Celle-ci nous permet d'aller voir dans les coulisses de notre approche. Dans ce chapitre, nous allons vous présenter notre petit manuel avant de passer à la recette HOLA ! dans le chapitre suivant. Ensuite, nous vous proposerons quelques instruments permettant mesurer la valeur holistique de leçons concrètes.

Si HOLA ! veut mettre en scène un élève, un enseignant, l'univers de l'enfant dans leur globalité pour aborder la langue dans sa globalité, un grand nombre d'éléments entrent en jeu au moment de la planification. D'autres ne seront visibles que dans l'interaction en classe. C'est la raison pourquoi notre matériel est présenté sous forme de récits de ce qui se passe réellement en classe, suivis d'une analyse et complétés d'une fiche pédagogique en annexe.

3.1 La fiche pédagogique et son mode d'emploi

Cette fiche pédagogique a évolué au cours du projet suite aux discussions répétées. Elle a été conçue par Manuel Megìas, professeur de didactique anglaise à l'Université d'Alcalá en guise de conclusion des réflexions du partenariat.

Reprenons partie par partie les composantes de la fiche.

Titre	**Les premières séances : Les salutations (activités)**
Niveau	A1.1
Durée	Plusieurs activités de 5 à 15 minutes, 1 séance

Un premier pas consiste à identifier le matériel, à lui attribuer un titre. Ensuite, le niveau renvoie aux niveaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) qui vont de A (débutants) à B (intermédiaires) et puis à C (avancés). Dans *Les premières séances*, nous travaillons au niveau A1.1, donc au tout début de l'apprentissage. La durée permet de mesurer l'efficacité du temps imparti.

Les objectifs sont formulés en termes HOLA ! : l'apprenant, l'enseignant, l'univers de l'enfant et la langue traités dans leur globalité.

Objectifs	**L'apprenant dans sa globalité** • Interagir avec l'enseignant et les autres élèves **Le monde dans sa globalité** • Saluer quelqu'un • Connaître différentes salutations en fonction de l'interlocuteur et du moment **La langue dans sa globalité** • Utiliser les expressions appropriées pour saluer quelqu'un et répondre à des salutations

Comme il s'agit d'une fiche qui vise à récapituler les objectifs pour pouvoir les mettre en rapport avec ceux des autres séances, et donc à installer une progression, les informations données au niveau des objectifs sont sélectives.

La lecture du chapitre précédent montre clairement que les caractéristiques HOLA ! se situent dans une perspective émotionnelle et affective afin de mettre l'apprenant en confiance, de le motiver, de l'inciter à continuer. Les objectifs expriment ce que l'apprenant est amené à faire, et cela à plusieurs niveaux.

L'apprenant dans sa globalité est amené à surmonter ses craintes et ses hésitations pour s'ouvrir à l'autre et s'engager dans l'interaction. C'est ainsi qu'il enrichira sa personne. Il apprendra d'après son style d'apprentissage et ses capacités personnels, il fera appel à des stratégies qu'il a l'habitude d'utiliser dans la vraie vie et se laissera guider par les stratégies que lui offre l'enseignant pour progresser ou pour sortir de l'impasse. Les stratégies sociales et affectives sont très importantes pour les débutants, puisqu'elles le motivent à relever le défi qui consiste à s'impliquer dans une langue, une culture et un univers différents. Dans les premières séances, les stratégies de planification sont moins importantes : l'apprenant se laisse guider par la démarche de l'enseignant, puisqu'il s'agit d'abord de s'ouvrir à un domaine complètement nouveau.

Le monde dans sa globalité est en fait l'univers de l'enfant, qui se caractérise par ses points d'intérêt, sa définition du monde et ses besoins ou désirs d'interaction dans ce monde, sa réalité quotidienne donc. Cette section se préoccupe de ce que l'apprenant est amené à faire avec la langue dans la vie de tous les jours ou à l'école. En effet, vu le temps passé à l'école, la réalité de la classe représente un défi significatif : comment s'adresser à ses copains, au prof, selon quelle « culture scolaire ».

Nous reviendrons plus loin sur la langue dans sa globalité. Au niveau des objectifs, nous nous limitons à ce que la langue permet de « faire » à l'élève, moyennant une unité d'apprentissage.

Le cadre suivant délimite les compétences langagières que l'apprenant est amené à développer tout au long de l'activité ou de la tâche. Le Cadre Européen Commun de Référence en définit cinq : l'écoute (la compréhension orale), la lecture (la compréhension écrite), parler en continu (l'expression orale), parler à quelqu'un (l'interaction) et l'écriture (l'expression écrite). Chacune de ces compétences a une intention particulière et aboutit au résultat de la mise en œuvre de la transaction. L'utilisation de la langue vise à travailler une ou plusieurs composantes d'une ou plusieurs de ces cinq compétences.

Utilisation de la langue	• Ecouter pour comprendre globalement • Ecouter pour comprendre une information précise • Parler en continu et en interaction • Expression écrite : recopier des mots isolés (cf. prolongement)

La section suivante de la fiche pédagogique traite des détails de la langue dans sa globalité.

Focus langagier	**Focus linguistique**	**Focus discursif**
	Grammaire *Bonjour Monsieur, Madame, X/Y* *Comment ça va ?* *Ca va bien, mal, comme-ci, comme ça* **Vocabulaire** *Bonjour !* *Salut !* *Au revoir !* **Phonétique et Phonologie** Prononciation correcte du vocabulaire Intonation interrogative	Saluer quelqu'un et répondre à des salutations
	Focus pragmatique	**Focus culturel**
	Savoir saluer en fonction de son interlocuteur et du moment	Savoir se saluer à la française : gestes et attitudes appropriés (se serrer la main, faire la bise…)

La langue vue dans sa globalité renvoie à plusieurs niveaux langagiers qui se mélangent de sorte à aboutir à un discours authentique qui permet d'interagir dans la vraie vie. Elle se compose de quatre niveaux.

Il y a d'abord les mots, les structures, les sons… les micro-éléments qui constituent la langue, ou à ce niveau-ci l'énoncé. Sans contexte, ceux-ci n'ont aucun sens et sont difficiles à aborder.

De là, le deuxième niveau, celui du discours, qui juxtapose ces micro-éléments dans un ordre qui permet à l'autre de saisir le message. Tant les textes écrits que les messages oraux se structurent de façon spécifique pour former un type de texte particulier. Le poème, le coup de téléphone, le mail, le texto ou encore le dialogue suivent un scénario particulier. Quand nous nous adressons à quelqu'un, dans une transaction pour ainsi dire complète, il y a une entrée générale, une façon d'introduire le sujet ou le problème, une phase de négociation, une prise de décision – à moins que celle-ci ne soit remise à plus tard –, ainsi qu'une clôture. Ce scénario, cette séquence logique est ce que nous appelons le discours. Ainsi, dans le chapitre 5, la recette est un type de discours particulier, servant à prescrire le mode de réalisation d'un mets et a un mode d'organisation qui lui est particulier. Dans le chapitre 7, l'enseignante propose de faire un poème et réfléchit avec les apprenants sur ce qui est typique pour ce type de texte.

Le troisième niveau de la langue dans sa globalité est celui de la pragmatique. La pragmatique désigne la façon dont le sujet parle lui-même, inscrit l'autre dans son discours et agit sur lui. C'est la mise en texte de l'effet envisagé, de l'intention de communication. Celui qui écoute ou lit, est à la recherche d'informations particulières, à moins qu'il ne veuille seulement satisfaire une curiosité générale. Celui qui parle ou qui écrit, a une intention de communication. Il s'adresse à l'autre pour raconter, décrire, prescrire, convaincre… quelqu'un en particulier. Un enfant ne dira jamais « j'ai cassé le vase », parce que cela impliquerait sa responsabilité personnelle. Il dira plutôt « le vase s'est cassé », comme si cela s'était fait tout seul.

Le quatrième niveau, celui de la culture, renvoie à l'univers d'un groupe de gens qui ont des habitudes, des traditions, des manières d'interpréter et d'agir sur le monde en particulier. Ainsi, pain n'est pas la traduction exacte de brood, pane, bread… puisque le pain s'emploie différemment dans les différentes cultures. C'est le niveau de l'expression d'un regard et d'une pratique communs à une communauté. C'est une façon de marquer son appartenance à un groupe en particulier.

La section suivante est celle de la réflexion sur l'apprentissage, démarche essentielle puisqu'il s'agit d'amener graduellement l'apprenant à l'autonomie, et ainsi de favoriser un apprentissage tout au long de la vie. Elle vise à rendre l'élève conscient de ses capacités en tant qu'apprenant, des défis qu'il doit encore relever pour pouvoir agir à la longue en apprenant responsable de son propre apprentissage.



Réflexion sur son apprentissage	**Stratégies d'apprentissage** Reconnaissance auditive, inférences, déduction, reproduction, attention sélective, coopération **Styles d'apprentissage** Verbal, visuel, déductif, actif, concret **Intelligences Multiples** Visuel, kinesthésique, spatial, linguistique, interpersonnel **Portfolio** Le portfolio sera introduit dans les séances suivantes. Ici, retour de l'enseignant avec les élèves sur les apprentissages réalisés, félicitations, encouragements et bilan dans le cadre d'une parenthèse en langue maternelle afin de maintenir la confiance et la motivation de chaque élève

Les réflexions reprennent le mode de fonctionnement de l'apprenant en termes de styles d'apprentissage – comment il préfère recevoir, traiter et manipuler l'information –, d'intelligences multiples – une façon parallèle de parler des préférences de l'élève dans le traitement de l'information, partant cependant de ses dons particuliers, de ce en quoi il excelle –, ainsi qu'en termes de stratégies – de comportements et démarches d'apprentissage, de modes de résolution de problèmes –, tant au niveau de la communication à travers la langue qu'au niveau de l'organisation de la tâche. Toutes ces réflexions se situent au cœur de l'apprentissage. Les plus significatives figureront dans le portfolio. Quand nous parlons de portfolio dans HOLA !, nous parlons davantage du réflexe « métacognitif » que de la forme physique que peut prendre le portfolio. Le métacognitif renvoie à toute réflexion ou discours au sujet de l'apprentissage et de la façon d'apprendre.

La section « évaluation » explique comment les progrès sont mesurés. S'agissant d'évaluation formative, celle-ci ciblera non seulement les acquis, mais également l'incitation à continuer à apprendre et à progresser. Un élément essentiel consiste à célébrer les acquis : prendre le temps de se laisser imprégner de la fierté de ce qui a été réalisé.

Evaluation	Formative : observations et encouragements

La section suivante est d'ordre purement technique : il s'agit du matériel et des ressources nécessaires à la réalisation de l'unité d'apprentissage décrite.

Matériel et ressources nécessaires	Un ballon Un enregistrement audio d'une musique/chanson française pour enfants joyeuse et entraînante

La dernière section donne un aperçu des différentes séquences qui se succèdent à l'intérieur de la session d'apprentissage en question.

Déroulement	1. Bonjour ça va ? Découverte 2. Bonjour ça va ? Répétition + gestuelle 3. Bonjour ça va ? Réinvestissement 4. Prolongement possible : passage à l'écrit

Cette fiche pédagogique souligne donc les différentes composantes qui entrent en jeu dans la gestion de l'apprentissage HOLA !. Le seul élément manquant est celui de l'enseignant dans sa globalité. Il se concrétise dans le déploiement de la leçon et est analysé dans chaque chapitre de matériel après la narration de l'unité d'apprentissage décrite. Comme nous l'avons signalé auparavant, l'enseignant dans sa globalité est pour ainsi dire le magicien ou la bonne fée qui est à l'écoute de l'apprenant, qui le comprend, l'encourage, le complimente, qui structure, fait réfléchir, guide, instruit d'une manière propice à l'apprentissage. Son objectif premier est de créer un environnement sécurisant et de maintenir la curiosité, l'ouverture et la motivation pour continuer. Dès lors, il temporise et organise les éléments à acquérir d'après une progression digeste pour maintenir l'apprenant en confiance et en même temps le soutenir dans son projet de réalisation des objectifs du programme.

3.2 Les critères HOLA !

Comment mesurer la valeur HOLA ! d'un cours ? Tout d'abord, nous voulons souligner que HOLA ! n'est pas exclusif. Nous voulons parler de l'approche à laquelle nous avons travaillé pendant deux ans, sans porter de jugement de valeur sur aucune autre méthode. Nous sommes convaincus qu'une variation des approches est bénéfique parce qu'elle permet d'impliquer les différents styles d'apprentissage et les Intelligences Multiples. Il y a des apprenants analytiques aussi. Même si nous sommes d'avis qu'une approche holistique convient le mieux aux jeunes apprenants débutants, nous ne voulons exclure aucune méthode ayant déjà fait ses preuves. Ces autres méthodes ne font d'aucune façon partie du défi que nous avons voulu relever.

Une grille d'évaluation du matériel peut se limiter à quelques composantes essentielles ou aller davantage dans les détails. Sans vouloir être exhaustifs, nous avons fait le point de notre approche à un moment donné. Cela a donné lieu à la grille d'évaluation suivante.

Notre point de départ est que nous envoyons nos enfants à l'école pour qu'ils y apprennent des choses qu'ils n'apprendraient pas en dehors de l'école, et cela pour leur permettre de fonctionner de façon plus intelligente et efficace dans la vraie vie, en société donc. Nous avons intégré le mieux possible l'état de la question de la recherche et la vision actuelle de ce qu'est l'apprentissage.



					Hola ! une approche holistique
Analytique De la partie à l'ensemble					Holistique De l'ensemble aux parties
L'univers de l'école Les enseignants individuels					La vraie vie découverte à l'école L'école, organisation apprenante et communauté d'apprentissage Les enseignants travaillant en équipe : cohérence horizontale et verticale
Géré par l'enseignant Un menu fixe					Géré par l'enseignant en interaction et en négociation avec l'élève La transparence des objectifs, l'élève peut faire des choix
L'enseignant qui contrôle et gère la situation de classe L'instructeur efficace et expert dans le domaine Celui qui sait					L'enseignant qui investit dans une relation chaleureuse avec chaque élève L'enseignant facilitateur et expert en apprentissage et en langue Celui qui aide et stimule
La discipline et le contrôle L'élève docile exécutant les instructions et faisant confiance à l'enseignant					Complices et alliés en apprentissage L'apprenant en tant qu'individu qui réfléchit, éprouve des émotions, crée, imagine, accepté tel qu'il est et perçu comme celui qu'il deviendra avec l'aide de l'enseignant
L'apprenant non dissipé par le monde extérieur					L'apprenant qui s'amuse tout en apprenant de façon naturelle et efficace
L'apprenant passif					L'apprenant actif apprenant la langue par la pratique
Les raccourcis présentés et expliqués par l'enseignant, l'apprentissage par la théorie					L'apprenant qui parcourt tout le processus d'apprentissage et forge ses propres théories
Du vocabulaire et de la grammaire vers la langue d'après le mode de production passant par l'application de la règle La mémorisation des explications					Reconstruction du monde et du système de la langue dans leur globalité à partir d'expressions toutes faites. Découverte d'un corpus par l'exposition à la langue authentique La résolution de problèmes

La langue écrite Le verbal Les règles de grammaire					La langue authentique : tant à l'oral qu'à l'écrit Le verbal et le non-verbal Les régularités dans la langue, les types de discours, la pragmatique et l'ancrage culturel
Focus sur les micro-composantes de la langue					Focus sur le système de la langue
Les connaissances et les compétences					Les compétences reposant sur les connaissances sous-jacentes
La centration sur le manuel Couvrir le curriculum Les produits Accent sur les intelligences verbale, logique et mathématique (approche scolaire)					La centration sur l'enfant et la vraie vie Découvrir le monde à travers le curriculum Les produits et les processus Styles et stratégies d'apprentissage; Intelligences Multiples
Evaluation en vue du passage à l'année suivante Système de contrôle Evaluation par l'enseignant					Evaluation en vue d'un meilleur apprentissage Système permettant de suivre la progression de l'élève Evaluation par l'enseignant, auto-évaluation et évaluation par les pairs. Responsabilité partagée.
L'évaluation des contenus Feed-back					L'évaluation formative des compétences et des progrès intégrant la perspective future Feed-back et feed-forward
					Efficacité et plaisir d'apprendre

Ce qui importe pour nous, c'est la colonne de droite. Elle reprend les partis-pris essentiels de HOLA ! La colonne de gauche ne décrit aucune approche réelle. Elle décrit ce qui pourrait être perçu comme le contraire de ce qui figure à droite. L'enseignant qui veut réfléchir à ses propres convictions ou qui veut analyser une leçon en particulier, peut indiquer par une croix dans une des quatre colonnes du milieu sa position entre les deux extrêmes du continuum, et cela, sans aucun jugement de valeur, comme nous l'avons déjà précisé. Il peut opter pour une réflexion sur l'ensemble des éléments ou cibler un ou deux aspects en particulier.

Cette grille d'évaluation de l'approche HOLA ! a inspiré Hanne Leth Andersen et Stacey Cozart, toutes deux professeurs à l'Université d'Aarhus, à la rédaction d'un questionnaire destiné aux enseignants de l'école N. Kochs. Ce



questionnaire avait comme objectif de recueillir le feed-back des enseignants qui ont bien voulu ouvrir leur classe aux partenaires du projet HOLA !

Questionnaire

Afin de nous aider à évaluer nos essais, nous vous demandons de répondre aux questions suivantes.

1 Dans quelle mesure les objectifs et les résultats de la leçon étaient-ils transparents ?
2 Est-ce que la leçon allait de l'ensemble (un contexte) aux parties (par exemple le ciblage sur des points de langue particuliers) ?
3 Est-ce que les élèves avaient l'opportunité de faire des choix personnels durant cette leçon ?
4 Dans quelle mesure le sujet de la leçon était-il significatif pour l'univers de l'enfant (référant par exemple à l'école, à la vie en dehors de l'école, au monde en général, à l'imagination) ?
5 Comment décririez-vous le rôle de l'enseignant en classe ?
6 Comment décririez-vous l'atmosphère en classe ? Si possible, notez des changements éventuels au cours de la leçon ou des différences entre des groupes d'élèves.
7 Dans quelle mesure les élèves avaient-ils l'occasion de s'appuyer sur des compétences autres que leurs connaissances ou compétences en langue étrangère ?
8 Dans quelle mesure la leçon amenait-elle à utiliser de façon implicite ou explicite des stratégies d'apprentissages (telles que la planification, la collaboration, l'inférence,…).
9 Dans quelle mesure cette leçon permettait-elle d'aborder le processus d'apprentissage de façon différenciée ? (Par le recours aux différents styles d'apprentissage et aux Intelligences Multiples.)
10 Comment décririez-vous l'implication des élèves en général tout au long de ce cours ?

Merci de commenter tout autre aspect du cours qui vous semble intéressant à mentionner (par exemple se rapportant au matériel utilisé, au rôle de l'enseignant ou de l'apprenant, à l'interaction entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant).

D'autres questionnaires de ce genre ont été conçus par Théodoros Skenderis et Chryssa Laskaridou pour évaluer le matériel HOLA ! en Grèce.

Ci-dessous nous vous proposons un exemple de grille d'évaluation de matériel plus pratique, conçue par Catherine Macquart-Martin, directrice de Thélème International (Soissons). Elle reprend six ingrédients fondamentaux de notre approche, à savoir la richesse de l'environnement quant à l'exposition à la langue, les activités langagières et les domaines thématiques, l'environnement

sécurisant, l'acheminement vers l'autonomie de l'élève, la collaboration et coopération avec les pairs et les différents styles d'apprentissage.

1	*Environnement riche* Les apprenants ont à leur disposition un environnement riche, c'est-à-dire qui : – a une signification par rapport à leur(s) centre(s) d'intérêt; – a une finalité clairement définie; – propose des activités variées (se référant à des situations authentiques comme à des situations imaginaires).
2	*Activités langagières et domaines* Les apprenants ont recours aux différentes activités langagières (Ecouter, Lire, Parler en interaction ou en continu, Ecrire), établissent des liens avec d'autres domaines (arts plastiques, sciences, histoire…).
3	*Environnement sécurisant* Les apprenants évoluent dans un environnement sécurisant qui leur permet : – de s'exprimer sans crainte des erreurs; – de s'auto-évaluer et de se co-évaluer; – d'exprimer leurs sentiments; – de s'appuyer sur leurs expériences et connaissances préalables; – de progresser à leur propre rythme.
4	*Autonomie* Les apprenants développent leur autonomie – en réfléchissant à leur façon d'apprendre et au fonctionnement de la langue cible; – en opérant des choix; – en disposant rapidement dans la langue cible d'une « langue de classe ».
5	*Collaboration et coopération* Les apprenants travaillent en collaboration et en coopération dans la classe mais aussi avec des partenaires sociaux extérieurs à la classe.
6	*Styles d'apprentissage* Les apprenants s'expriment et se développent en fonction de leurs propres styles d'apprentissage grâce à des activités multi-sensorielles, aux modalités variées et adaptées à leur rythme de travail.



3.3 Conclusion

Ce chapitre avait comme objectif de lever le voile sur les caractéristiques typiques de HOLA ! Celles-ci ont été abordées de plusieurs façons : à travers la fiche pédagogique en annexe de chacun de nos chapitres présentant le matériel, et par le biais de la grille d'évaluation HOLA ! Nous avons également proposé des variantes plus pratiques permettant de mesurer la valeur holistique d'un cours.

Nous avons choisi ce moment pour vous initier à une première partie de nos apports théoriques. Avant de vous présenter nos options théoriques concernant les styles d'apprentissage (voir chapitre 6) et les stratégies d'apprentissage (voir chapitre 8), nous passons à la « recette HOLA ! », où nous proposons les théories sous-jacentes.

Karine Van Thienen



4

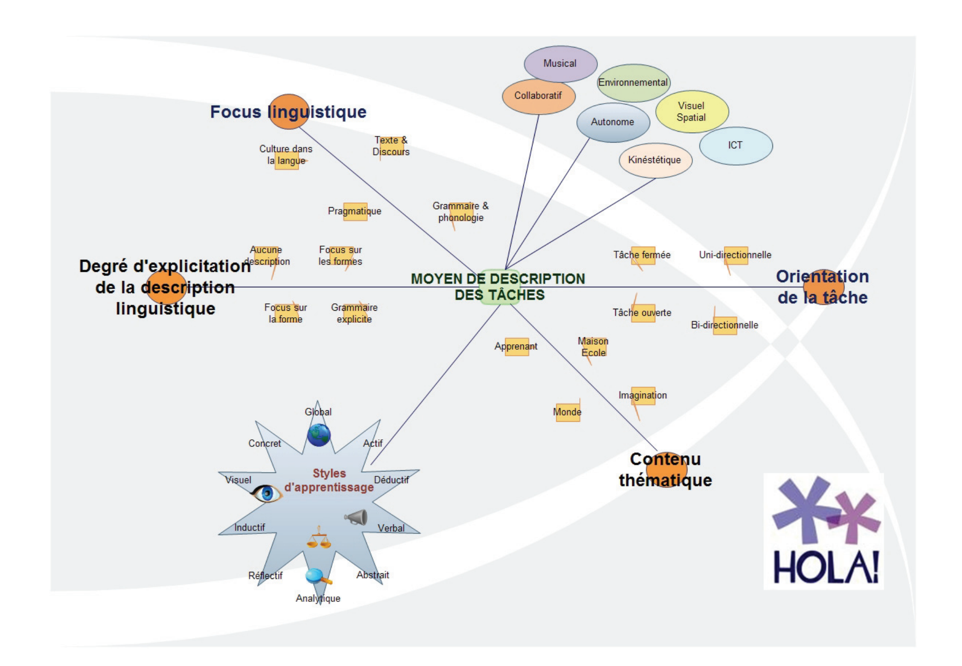
CHAPITRE 4

LA RECETTE HOLA !

4.1 Notre approche holistique de l'enseignement des langues

En tant qu'instrument pédagogique, l'approche HOLA ! est basée sur une vision de la langue qui inclut les cinq compétences (la lecture, l'écrit, la présentation orale, l'écoute, le dialogue) ainsi que différentes dimensions de la langue (grammaire et phonologie, texte et discours, pragmatique, et culture dans la langue). En même temps, une approche de l'acquisition des langues doit inclure une variété importante de tâches qui sont fondées sur les différentes possibilités d'interaction disponibles, comme la communication uni- ou bidirectionnelle ainsi que des formes d'interaction fermées et ouvertes. Il est également important pour une approche qui se veut holistique, de faire des choix pédagogiques en ce qui concerne le degré d'explicitation des connaissances grammaticales nécessaires pour une tâche particulière : il peut n'y avoir aucune description explicite ou il peut s'agir d'une focalisation sur la forme (focus on form), une focalisation sur les formes (focus on forms) ou bien une focalisation sur la grammaire explicite. Finalement, le contenu thématique d'une tâche peut inclure des sujets familiers, allant de thèmes centrés sur la vie de l'apprenant, sur son contexte scolaire, sa maison, la société qui l'entoure, de même que sur le monde plus large de son imagination.

Pour pouvoir caractériser une approche de l'enseignement d'une langue comme étant holistique selon la vision HOLA !, les apprenants doivent rencontrer des tâches qui couvrent toutes les dimensions mentionnées ci-dessus, mais pas nécessairement toutes à la fois dans une même tâche; il est préférable d'établir une progression par une séquence ou une suite d'activités différentes, avec différents objectifs, différents types d'interaction, tout en variant le degré d'explicitation grammaticale. Pour certains des paramètres mentionnés, l'enseignant peut choisir de considérer une progression sur une période de temps plus importante. Par exemple, le début d'une séquence de tâches peut comporter des exercices plus précis, unidirectionnels et fermés, destinés à créer une ambiance de confiance pour que les apprenants se sentent sûrs d'eux-mêmes. Dans ces conditions-là, les tâches peuvent évoluer pour finalement être pluridimensionnelles et ouvertes, et vers la fin plus dialogiques – incluant par exemples des jeux de rôles improvisés.



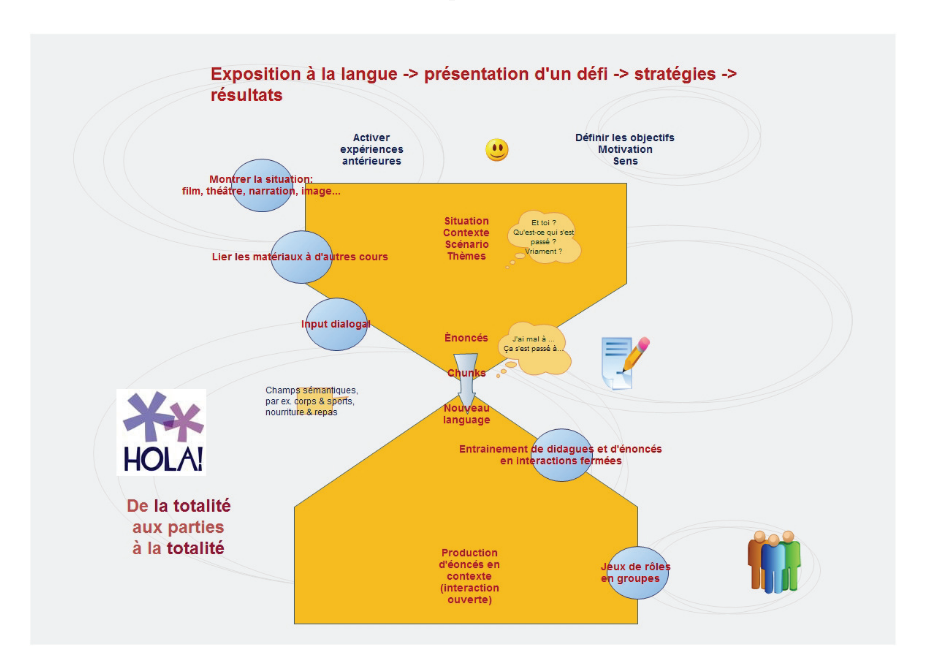
Souvent, dans des situations d'enseignement des langues, l'enseignant parle la plupart du temps, surtout quand il s'agit de méthodes où l'enseignant joue un rôle prédominant et où les apprenants remplissent plus ou moins les trous (Stolz, 2006). Le professeur doit travailler sur la base d'une idée de progression dans les tâches à l'intérieur d'un champ sémantique ou d'un contexte et donc aller d'exercices unidirectionnels vers des productions plus libres. La production libre peut également être stimulée par d'autres méthodes comme l'apprentissage par la tâche ou le travail en projet où l'enseignant devient un facilitateur ou un entraîneur (coach), comme c'est le cas dans certaines phases des *Truffes au chocolat* (voir chapitre 5), où les apprenants ont la responsabilité de travailler avec les matériaux et de produire du langage.

La nature de la description linguistique dans une série de tâches peut également changer au cours d'une période de temps, allant de l'absence de description linguistique à un enseignement focalisé explicitement sur la grammaire. Il est important de ménager l'introduction des modèles et des structures nécessaires pour la tâche selon la maturité et les compétences des apprenants, ainsi que la complexité de la tâche. Dans les premiers stades, la langue elle-même est l'objet recherché, et non pas la description linguistique. C'est la langue qui doit être présentée par exemple par la répétition de certains types d'énoncés, de structures ou d'expressions sans commentaires linguistiques. L'enseignant est bien sûr tout à fait conscient de cette focalisation linguistique – par exemple sur une structure dialogique spécifique comme « Je te donne » dans *La fête des mères* (voir chapitre 7) – alors que les apprenants ne sont pas supposés être conscients du côté formel de la tâche. Plus tard, ils peuvent se focaliser sur la forme en établissant un rapport entre le contenu et la structure. Mais ce sont seulement des enfants plus grands et plus mûrs qui peuvent en fait comprendre des

commentaires ou des instructions de grammaire explicites, car il s'agit d'une approche abstraite de la langue.

4.2 De l'ensemble aux parties

Un principe fondamental du projet HOLA ! est de placer l'objectif d'apprentissage (que ce soient des structures, des actes de parole, du vocabulaire, des collocations ou des compétences) dans un contexte plus large afin de renforcer la motivation des élèves et de supporter l'acquisition du vocabulaire en mettant en relation le nouveau vocabulaire et le champ sémantique ou le scénario. L'idée de base est que si les apprenants sont invités à faire référence à leurs connaissances existantes, ils vont accepter plus facilement les nouvelles formes et le nouveau vocabulaire, tout simplement parce que ces entités sont familières dans le contexte donné; dans le cas contraire où les apprenants sont censés comprendre un nouveau contexte ou une situation nouvelle en même temps qu'une nouvelle forme linguistique, les tâches risquent d'être trop complexes. Cependant, en utilisant des images, des films ou des scénarios au début d'une activité, les enseignants peuvent aider les apprenants à mieux comprendre de nouvelles formes, des scénarios, des mots ou des structures. Quand les apprenants utilisent les mêmes structures dans des contextes authentiques, ils ne sont pas obligés de transférer des connaissances abstraites dans des contextes concrets et authentiques.



Le pas suivant consiste à encourager les apprenants à se rendre compte des actes de paroles spécifiques, des fonctions, des mots ou des marqueurs de discours, et de les travailler. Il faut souligner que notre approche inclut également des exercices spécifiques orientés vers des détails comme l'interaction

unidirectionnelle ou les résultats fermés; notre point de vue est simplement que ceci devrait toujours être fait après avoir introduit le contexte concret – comme par exemple le dialogue, le scénario, un thème spécifique – et que ceci est en fait un pas obligatoire avant de continuer vers des interactions plus ouvertes, à deux ou plusieurs, comme le jeu de rôle, les dialogues ouverts, les discussions et le jeu...

Dans le cas du matériel utilisé pour *La fête des mères* (voir chapitre 7), pour donner un exemple, il s'agit d'abord d'activer les connaissances des enfants à propos de cette fête dans leur propre pays et tradition, éventuellement en évoquant d'autres occasions semblables, ensuite de produire des rimes et des phrases pour écrire sa propre carte. Finalement, les cartes sont apportées aux mères et les réactions de celle-ci sont rapportées par les enfants.

4.3 Langage authentique dans un enseignement authentique des langues

Un des idéaux de l'approche HOLA ! de l'enseignement des langues est que la langue enseignée doit être authentique, faire référence à l'imagination des apprenants et à des contextes du monde réel et prendre comme point de départ des connaissances sur le discours réel dans des contextes authentiques. Or, l'école est également une partie de la vie réelle avec ses fonctions spécifiques. La situation de la classe a son langage authentique, intimement lié aux rôles des parties communicantes, ici l'enseignant et les apprenants, le sujet et les objectifs d'apprentissage. Dans une salle de classe, il y a des registres et des genres spécifiques qui sont liés aux situations d'apprentissage, aux types d'exercices, et aux situations d'évaluation (si elles existent) qui influencent nécessairement non seulement les formes de travail et les activités, mais également la communication dans la classe.

La classe de langue reflète souvent la vie à l'extérieur. Certaines approches visent explicitement à créer, dans le cours, des mondes parallèles qui ne sont pas du tout liés à la salle de classe et qui donc se distancient du discours de classe. Ceci est vrai pour la méthode « simulations globales » de Francis Yaiche. Ces approches peuvent intégrer plus ou moins d'éléments d'autres méthodes, comme les input spécifiques sur la langue, la culture, le focus sur la forme, les manières de corriger etc. L'emploi du théâtre, la dramatisation et les jeux de rôles sont des méthodes qui peuvent introduire la vie authentique, les genres ou les situations.

La langue écrite est souvent préférée à la langue parlée authentique qui peut sembler difficile à aborder dans l'enseignement parce que considérée comme étant complexe, incorrecte, contraire à la norme (de l'écrit) et même du mauvais langage. Ainsi, c'est le plus souvent la langue écrite qui est la langue cible dans les classes de langue, même pour enseigner la communication orale. Ceci dépend bien sûr des cultures et des traditions d'enseignement (français, allemand, anglais). Il n'y avait pas de connaissances réelles sur la structure et le fonctionnement de la langue orale avant les années 1970, ce qui est bien sûr une



des raisons pour lesquelles elle ne pouvait pas être enseignée de manière conséquente avant.

La communication orientée vers la vie réelle peut être décrite en focalisant l'attention sur des situations, des scénarios, des paires adjacentes, des genres, ce qui est également vrai pour la communication dans la classe. Il existe une langue et un discours associés à la communication de la classe, qui s'accorde avec la culture de l'enseignement, les rôles des enseignants et des apprenants, les relations d'autorité, les conditions institutionnelles, les notes et les tests ou examens. Il existe ainsi des fonctions pragmatiques spécifiques appartenant à l'interaction dans la classe : se saluer en début de leçon, donner des instructions et du feed-back sur une tâche ou un exercice, demander le silence, ou bien conclure. La plupart de ces fonctions sont effectuées par l'enseignant qui est responsable de la situation. Si c'est la fonction dirigeante qui domine dans la classe, l'enseignant aura la parole la plupart du temps.

Les fonctions qu'assume l'enseignant peuvent être de motiver, de corriger, et de donner du feed-back pour évaluer la contribution d'un apprenant. Par conséquent, un dialogue authentique de la vie de tous les jours peut être bien différent d'un dialogue en classe :

Exemple 1 : Dialogue authentique

– Quelle heure est-il ?
– Trois heures moins le quart
– Merci !

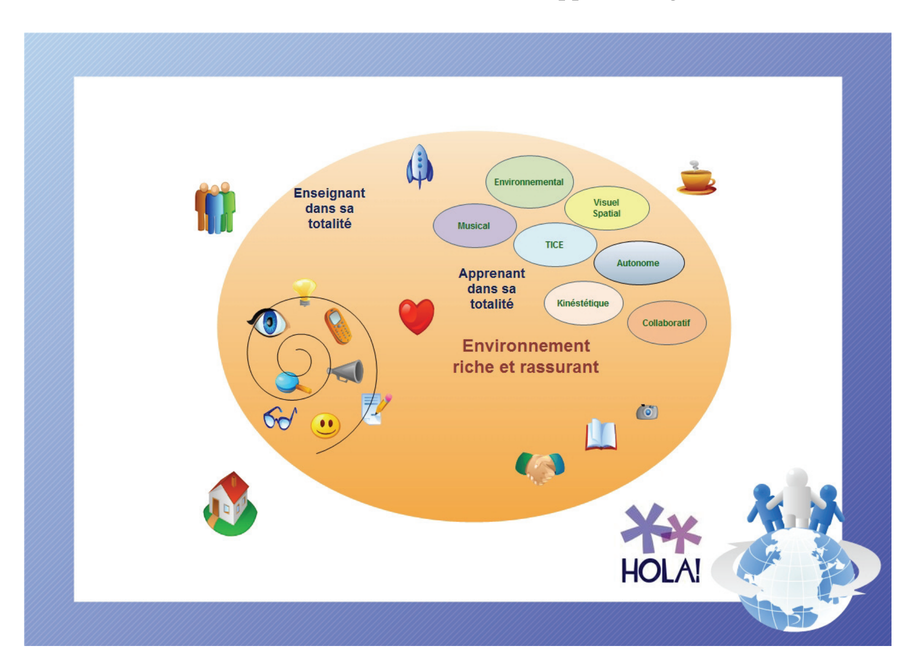
Exemple 2 : Dialogue en classe

– Quelle heure est-il ?
– Trois heures moins le quart
– Répondez par une phrase entière, s'il vous plaît
– Il est trois heures moins quart
– Moins le quart
– Moins le quart
– Très bien !

Dans le second exemple, l'enseignant corrige d'abord et évalue ensuite la production de l'apprenant. En corrigeant, l'enseignant crée un problème qui doit être résolu par l'apprenant. Il est important de reconnaître la nature de ce problème. Quand il s'agit de demander des phrases entières, il ne s'agit pas de se focaliser sur les fautes de l'apprenant, mais de l'encourager à faire des énoncés complets afin d'utiliser la langue de la manière la plus totale possible. Cependant, si le problème concerne la forme, comme dans l'exemple en question, l'enseignant empêche la fluidité de la communication. La correction de l'apprenant à la ligne 5 n'est pourtant pas constructive et pourrait décourager l'apprenant sans qu'il n'en devienne plus conscient de la langue.

Le discours de l’enseignant peut également ressembler au discours qu’on adresse aux étrangers, impliquant un ton plus élevé, des répétitions, un choix de vocabulaire et de syntaxe plus simple. Différents types de communication et d’interaction dans les salles de classe (cf. l’axe « orientation de la tâche » dans le modèle p. 58). Afin que les apprenants participent et qu’ils produisent du langage, il est important de bien planifier la progression. Ceci peut être une progression sur la dimension des types d’exercices, partant d’exercices fermés pour arriver à des jeux de rôles libres, à des formes de travail dans lesquelles c’est l’enseignant qui a la parole, qui présente et qui pose des questions soit à toute la classe, soit à un apprenant, à des formes de travail dominées par le dialogue entre les apprenants pour finalement arriver à faire des dialogues entre les apprenants.

L’authenticité inclut non seulement la vie réelle dans le sens de la vie des enfants – les jeux, le chant, la musique, les TICE, l’imagination – mais aussi la production d’éléments linguistiques qui appartiennent à la salle de classe : les répétitions, l’explicitation, l’exagération. Le monde dans sa globalité, dans ce cas-là, est également le monde de l’apprenant, tout autant qu’il inclut le contexte de la salle de classe comme un environnement d’apprentissage.



4.4 TICE et l’approche HOLA !

Dans l’enseignement des langues, les TICE concernent l’emploi de camcorders digitaux, caméras, enregistrements audio, cédéroms, pages web, courriels, téléphones mobiles, logiciels (programmes de grammaire, Powerpoint, programmes de dessin), chat ainsi que d’autres médias et technologies.

L'emploi des TICE offre aux apprenants des contextes et des matériaux proches de la vie de tous les jours. Ils peuvent donc être une partie authentique et de plus en plus vitale de l'enseignement susceptible de souligner et d'enrichir les objectifs holistiques. C'est un moyen motivant qui fait appel à de nombreux apprenants, supportant l'autonomie, la confiance en soi et la satisfaction. Cependant, comme toutes les écoles n'ont pas accès aux TICE, il faut comprendre qu'il s'agit d'un moyen facultatif parmi les matériaux de l'approche HOLA !.

Finalement, il est important de souligner que les TICE ne sont pas considérées comme ajoutant un nouvel objectif à l'apprentissage; il s'agit bien plutôt d'un moyen parallèle à l'image, aux activités kinesthésiques, aux chansons, aux rimes et à d'autres moyens qui peuvent nous aider à exposer les apprenants à la langue et à les encourager à l'utiliser.

Hanne Leth Andersen et Stacey Cozart

4.5 Références

Ellis, R., 2003. *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford.

Fabricius, R.T., 2007. « Pourquoi les Français éprouvent-ils tant de difficultés à apprendre l'anglais », *Synergies Pays Scandinaves* 2, 106-120.

Larsen, K., 2000. « Den nødvendige grammatik », *Fransk Nyt* 223, 33-38.

Yaiche, F., 1998. « Construire et simuler avec les apprenants », *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 51 (4), 227-235.

Yaiche, F., 1996. *Les simulations globales. Mode d'emploi.* Paris : Hachette.

Stoltz, J., 2006. « L'expression orale en classe de langue : Une étude sur les tours de parole des conversations en classe de français langue étrangère ». Olsen, Michel & Swiatek, Erik H. (eds). *XVI Congreso de Romanistas Escandinavos / XVIe Congrès des Romanistes Scandinaves / XVI Congresso dei Romanisti Scandinavi / XVI Congresso dos Romanistas Escandinavos* (http://www.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/forfatter-index/)



5

CHAPITRE 5

LES TRUFFES AU CHOCOLAT

Mettez des étoiles à votre leçon. Coiffez votre toque. Astiquez votre batterie de cuisine. Réveillez le chef qui sommeille en vous. Émoustillez les papilles de vos élèves. Faites-leur découvrir les saveurs de l'Europe.

Notre première étape : la Belgique, royaume du chocolat.
Votre première expérience culinaire : les truffes au chocolat.



5.1 A vos livres de cuisine !

La recette proposée dans cette séquence est réalisable sans grosse organisation. Un petit matériel facilement transportable est suffisant. Il faut tenir compte de l'âge des enfants. Cette recette a été réalisée avec des enfants de 9 ans. Bien souvent, ils choisissent des recettes de dessert, mais en grandissant, ils les choisissent en fonction de leurs goûts. Il est alors possible de réaliser tout un menu, de l'entrée au dessert.

Votre classe est alors prête à faire son entrée dans le *Gault et Millau* ou le *Guide Michelin*. Voici quelques idées de recettes que nous avons réalisées en classe : milk-shake, salade de fruits, tiramisu, mousse au chocolat, massepain, pâte à tartiner au chocolat, pavé aux petits beurres, coupe de glace *Banana Split*… Il y a une multitude de recettes réalisables, vous en trouverez facilement dans divers sites sur le net[2].

---

[2] *Voir aussi notre sitographie sur www.holaforkids.be*

5.2 Métamorphosez votre classe en cuisine   

La recette des truffes au chocolat peut se réaliser avec aisance dans votre local de classe car elle ne demande pas un matériel de cuisine trop spécifique. N'hésitez pas à demander de l'aide à l'équipe responsable de la cuisine scolaire, c'est un atout.

D'expérience, il est plus difficile de gérer les enfants dans une cuisine car l'espace n'est pas adapté au travail en groupes. De plus, leur curiosité est aiguisée dans ce lieu qui leur est habituellement inaccessible. Vous perdez une partie de leur attention et il faut veiller à ce qu'ils ne touchent pas à tous les objets.

Dans votre classe, vous pouvez disposer les bancs et organiser l'espace simplement et efficacement. Assure-vous que vous pouvez disposer de deux périodes de cours consécutives pour la phase de réalisation de la recette.

5.3 La gestion de votre brigade de marmitons

Cette leçon est construite pour être réalisée en travail de groupe. Les enfants travaillent en coopération. Si vous n'êtes pas familier de cette approche, vous pouvez adapter la leçon pour travailler avec classe complète. Les enfants sont répartis en groupes de quatre, de façon aléatoire, cela évite toute discussion. D'autres manières de former les groupes sont possibles et une variation dans la méthode est souhaitable.

Chaque enfant joue un rôle dans la gestion du groupe : gardien du temps, gardien de la parole, gardien du matériel, gardien du bruit, gardien du travail… Il y a différents rôles en fonction du type de leçon et des besoins de votre classe. Le travail en groupe permet une cogestion de l'activité et une implication accrue en vue de la réalisation de la tâche. Vous mettez l'accent sur *la stratégie d'apprentissage par coopération.* Le travail en groupe s'apprend, rassurez vos élèves car ils deviennent acteurs et ils sont souvent habitués à être spectateurs.

En tant qu'enseignant, habituez-vous à votre nouveau rôle, vous n'avez plus le rôle central. Dégagé de votre rôle central, vous focalisez votre attention sur la gestion des groupes, les interactions, le niveau de langue… Vous êtes devenu un facilitateur et non plus un transmetteur. Vous les encadrez « à distance ». Votre fiche d'évaluation formative guide leur travail de réflexion et structure leur organisation. Vous n'êtes plus la seule source d'aide. Grâce à votre dispositif pédagogique, vous emmenez vos élèves sur la voie de l'autonomie. Grâce à l'autonomie, ils développeront la tolérance, le partage et l'entraide. La coopération favorise les interactions, ce qui est essentiel pour un cours de langue. L'apprentissage est tributaire de cette interaction sociale. Recentrez les enfants sur leurs responsabilités au sein de l'équipe et invitez-les à participer activement.

5.4 Votre batterie de cuisine

Pour cuisiner en classe, un minimum de matériel est indispensable. Les enfants *s'organisent* pour le petit matériel nécessaire à la réalisation de leur recette et à sa dégustation. Dans votre classe, vous disposez de nappes ou de toiles cirées afin de protéger les bancs. Vous ne pouvez oublier le nécessaire de nettoyage et de vaisselle. Les collègues qui utilisent le local de classe après vous ne vous pardonneront pas de leur laisser un champ de bataille et des restes de nourriture sur les bancs.

Assurez-vous que vous pouvez disposer d'un four à micro-ondes, d'une plaque chauffante et d'un frigo. Avant d'utiliser du matériel électrique dans votre classe, comme un gaufrier ou une plaque chauffante, qui sollicitent une puissance électrique considérable, vérifiez l'installation électrique ! D'expérience, on n'a pas l'air malin quand on fait sauter le différentiel général de l'école en cuisant son bacon pour un petit déjeuner anglais !



5.5 Le déroulement des différentes séquences

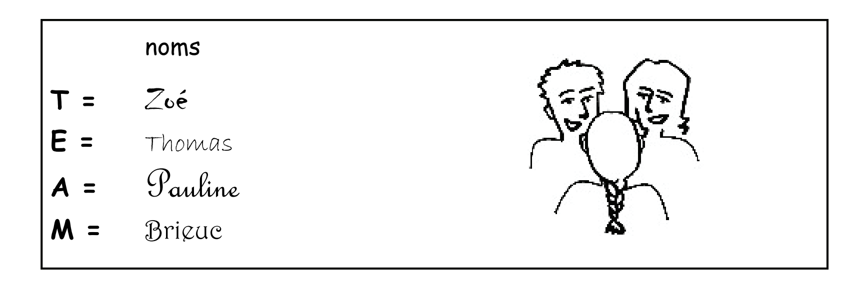
La préparation des truffes se fait en deux séances : pendant la première leçon, les élèves découvrent la recette, pendant la deuxième leçon, ils mettent les mains à la pâte.

5.5.1 A table !

La formation des groupes est l'occasion d'un exercice d'expression orale. Il faut poser des questions aux autres pour découvrir qui fait partie de son groupe. Nous vous proposons ici une technique de formation immédiate des groupes. Vous disposez bien entendu d'un nombre suffisant de cartes. (T1-E2-A3-M4; T5-E6-A7-M8…). Sur les chaises, vous aurez au préalable posé une carte numérotée. Chaque enfant trouve sa place dans un groupe grâce au numéro et il sait quel rôle il joue grâce à la lettre. Vous devez gérer vos groupes si le nombre d'élèves est impair. S'il y a un groupe de cinq, il faut veiller à donner un rôle à chacun. Dans

un groupe de trois, il faudra veiller à ce que la fonction manquante soit assumée. Vous trouverez un exemple de cartes sur le site HOLA !. Vous pouvez illustrer les cartes en fonction du thème de votre leçon.

Les enfants complètent le fiche d'évaluation formative qu'ils reçoivent à ce moment de la leçon. Ils indiquent leur nom et cochent la case pour le travail collaboratif.



5.5.2 *Mise en bouche*

Les enfants goûtent les truffes. Vous pouvez leur bander les yeux pour aiguiser leur curiosité. Ils tentent de deviner, d'expliquer, de définir ce que c'est ! Ils émettent des hypothèses au sujet des ingrédients et de la recette. Vous leur mettez « l'eau à la bouche » pour votre leçon !



Pour cette mise en commun, vous guidez le travail en posant des questions qui engendrent l'expression d'hypothèses. Vous soutenez l'expression en offrant du vocabulaire si nécessaire. Au travers de cette activité vous avez ciblé *la stratégie de prédiction*. Les enfants notent leurs hypothèses sur la feuille d'évaluation formative dans la rubrique :

1. Goûtons…

Devine

- mes hypothèses: …………………………………………………………
…………………………………………………………
…………………………………………………………
…………………………………………………………



5.5.3 *Ouvrez votre livre de cuisine !*

Chaque groupe dispose de la recette. Les enfants se répartissent les ingrédients et le matériel à apporter. Les photos de la recette sont affichées en classe ou dans le couloir. Les enfants vont donc devoir se déplacer pour les consulter : un enfant à la fois et par groupe. Ce type d'exercice est à la fois un superbe exercice de mémorisation et *d'inférence*. Les enfants valident la compréhension à l'aide des photos.

Chaque enfant dispose à la fin de la leçon d'une liste précise d'ingrédients et d'ustensiles à apporter. Vous développez dans le groupe *une stratégie d'organisation*.

2. Etablissons la liste du matériel

- ma liste: ....
....
....
....
....

Inférence

5.5.4 *Mettez vos toques*



La deuxième leçon commence. Votre classe est prête à accueillir vos marmitons, les tables sont disposées et votre galerie complète de photos est affichée au mur. Chaque enfant retrouve son groupe. Ils mettent en commun les ingrédients et les ustensiles de cuisine. Ils vérifient à l'aide de la recette si le matériel est complet. Il y a toujours des oublis, prévoyez donc de quoi dépanner les groupes dont le matériel est incomplet. Bien souvent, ils s'aident d'un groupe à l'autre. Voilà l'occasion de dialoguer pour trouver une solution. Un groupe qui ne participe pas par défaut de matériel est un groupe qui perturbe !

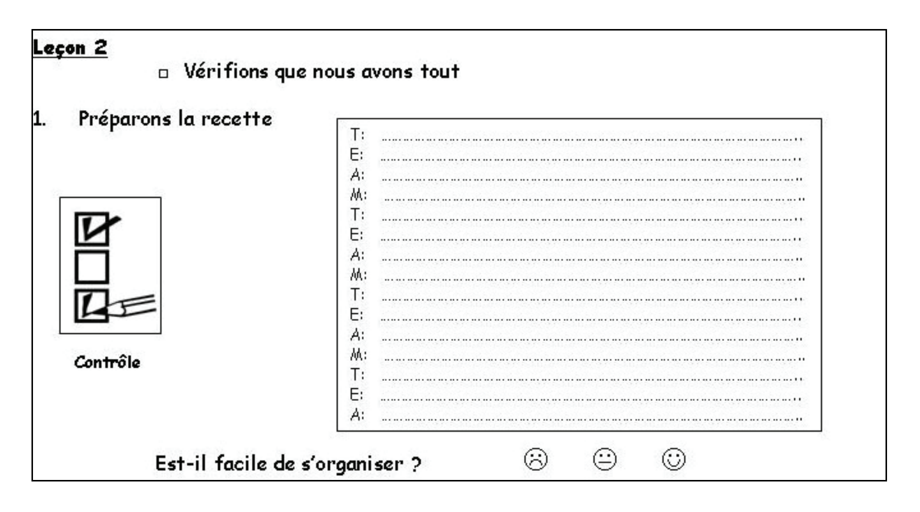
5.5.5 *Au fourneau !*

Les enfants lisent maintenant la recette et consultent votre galerie de photos si nécessaire. Ils se répartissent le travail et s'organisent. Ils se retroussent les manches et mettent tous la main à la pâte. Ils ont au préalable bien lu la recette, vérifié leur compréhension et réparti les tâches. Cette répartition figure sur la feuille d'évaluation formative. Chaque enfant explique dans la langue cible son action.

Lorsque les truffes sont prêtes, elles sont mises au frigo. Voici le temps de la remise en ordre et de la vaisselle. Une fois tout le matériel rangé, la dégustation peut commencer !

Vous avez sollicité diverses stratégies d'apprentissage lors de cette séquence, telles que *l'inférence et le contrôle*. L'inférence se traduit par une recherche de

sens et la vérification de l'exactitude auprès de ses pairs ou à l'aide des photos. Dans la phase de contrôle, les enfants vérifient constamment leur progression par rapport au planning rédigé sur la feuille d'évaluation formative et la recette.


Leçon 2

□ **Vérifions que nous avons tout**

1. **Préparons la recette**

T: ....
E: ....
A: ....
M: ....
T: ....
E: ....
A: ....
M: ....
T: ....
E: ....
A: ....
M: ....
T: ....
E: ....
A: ....

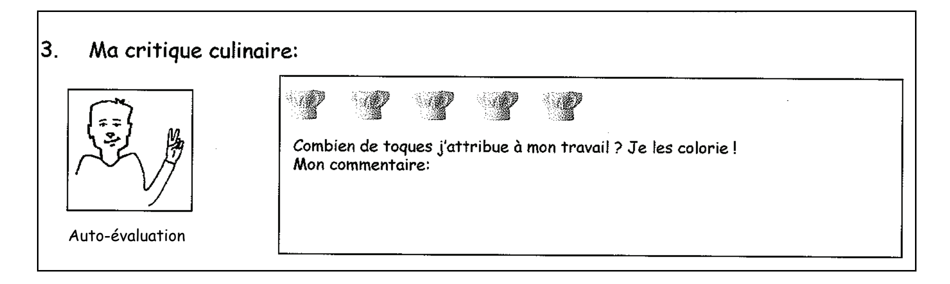
Contrôle

Est-il facile de s'organiser ? ☹ 😐 ☺

5.5.6 Attribution des toques

Rien de tel qu'une comparaison entre les truffes de chaque groupe, mais surtout par rapport aux truffes que vous aviez proposées lors de la mise en situation de la leçon précédente. Les enfants rédigent une critique culinaire et complètent le référentiel de leurs apprentissages. *La stratégie d'apprentissage* que vous exploitez dans cette ultime séquence est celle de *l'auto-évaluation*.




3. **Ma critique culinaire:**

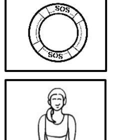
Combien de toques j'attribue à mon travail ? Je les colorie !
Mon commentaire:

Auto-évaluation

Au travers de la partie « *Mes défis* » de la fiche d'évaluation formative, les enfants expriment l'aide dont ils ont eu besoin, le degré de difficulté de la tâche et une appréciation du travail en équipe coopérative. Vous pouvez, en fonction de votre classe, affiner les critères ou vous focaliser sur d'autres aspects.

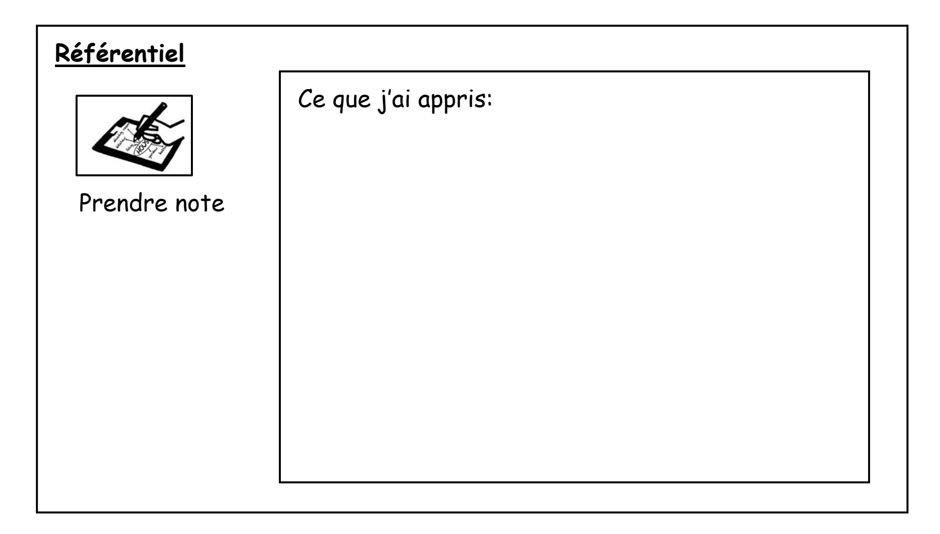


4. Mes défis



- □ le professeur m'a guidé(e)
- □ merci aux autres élèves pour leur aide
- □ avec les photos, c'était plus facile
- □ j'ai facilement compris le texte de la recette
- □ j'ai apprécié le travail en équipe

La partie *référentiel* de l'évaluation oblige l'enfant à se replonger dans toute la leçon pour déterminer ce qu'il a appris.



Référentiel

Prendre note

Ce que j'ai appris:

La fiche d'évaluation formative permet aux enfants de planifier les tâches, de mener une réflexion critique. Cette fiche permet à l'enfant de visualiser son évaluation et les stratégies d'apprentissage. Elle trouve sa place dans *le portfolio*. L'élève pourra y glisser la recette, une photo des truffes. La fiche d'évaluation formative donnera une image précise des actions menées au sein de l'équipe mais surtout de la manière dont chacun a procédé. En tant qu'enseignant, dégagé du rôle central, vous focalisez votre attention sur la gestion des groupes, les interactions, le niveau de langue…

5.6 Pistes didactiques

Les enfants peuvent créer une nouvelle truffe au chocolat. Ils peuvent personnaliser les truffes en ajoutant des éléments de décoration. Ils peuvent utiliser d'autres recettes, des recettes vidéo provenant de Youtube, des bandes de

lancement de films, des reportages sur le chocolat, réaliser un webquest, des chansons… Il y a énormément de possibilités pour exploiter le thème de la cuisine et du chocolat en particulier. Vous trouverez toutes les autres ressources dans la sitographie (voir www.holaforkids.be).

5.7 Les jeux

Les différents jeux qui sont proposés avec la leçon sont facilement adaptables à d'autres recettes. Ils sont proposés pour faciliter la mémorisation ludique du nouveau vocabulaire et des fonctions langagières utiles. Vous trouverez les jeux sur le site HOLA ! Nous vous avons mitonné un jeu des familles, un loto et un Memory.

5.8 Que retenir par rapport à l'approche HOLA ! ?

Quels sont les apports de HOLA dans cette leçon ? Qu'apporte cette leçon à HOLA ?

5.8.1 Le monde dans sa globalité

L'alimentation fait partie du quotidien de chaque individu. Alors qu'autrefois on mangeait les produits du jardin et la cuisine locale, les enfants ont de plus en plus l'habitude de découvrir des saveurs du monde entier, importées au travers de la multi-culturalité. Parfois, ils ont aussi la chance de voyager, de se rendre dans des restaurants proposant la « cuisine du monde », de déguster, chez des copains de classe, des mets venant d'horizons lointains. Certains enfants adorent aider à la cuisine familiale, qui fait partie de leur monde au quotidien.

D'autre part, fêter les anniversaires des enfants ou les moments importants de l'année (Noël, la Fête des Mères, la fin de l'année scolaire…) sont autant d'événements où l'alimentation est intégrée à la vie de l'école, amenant une qualité de vie et de convivialité éminemment éducative. Votre leçon trouve toute son authenticité grâce aux liens avec la vie quotidienne des enfants et de l'enseignant.

5.8.2 L'enseignant dans sa globalité

L'enseignant peut prendre différentes postures dans la progression pédagogique. Le professeur est tout au long des leçons un guide, une référence, un facilitateur, un observateur,... Nous sommes partis du postulat que l'enseignant a différentes facettes à la fois et que la posture de transmetteur est mineure dans l'approche HOLA !. Voyager tout au long de ses leçons d'une posture à l'autre, offre une variation agréable à l'enseignant, ce qui évite la monotonie !



5.8.3 L'enfant dans sa globalité

L'enfant au travers d'une leçon de cuisine ne focalise plus son attention sur l'apprentissage d'une langue mais sur la réalisation de la tâche. Les différentes stratégies d'apprentissage que vous avez mises en place permettent à l'enfant de mettre en valeur et de développer toutes ses potentialités. Vous ne limitez plus son action à de la simple restitution.

Par l'évaluation formative continue et le portfolio, vous faites participer l'enfant à la réflexion au sujet de ses apprentissages. Vous l'invitez à se centrer sur lui-même, vous stimulez l'introspection.

HOLA ! vous permet de jeter un regard neuf sur vos leçons mais surtout de lever la tête. Portez votre regard et celui des enfants sur le monde extérieur. L'apprentissage d'une langue est nécessaire pour appréhender ce monde dans sa globalité et être capable d'y prendre sa place en interaction avec l'autre.



5.9 Conclusion

Voici une leçon qui donne une occasion unique d'utiliser la langue française en activité. Les leçons de cuisine permettent de communiquer dans la langue cible et les résultats culinaires sont une évaluation « gustative » de la compréhension. Les enfants ont mis la main à la pâte dans leurs apprentissages.

Vous avez l'occasion d'utiliser beaucoup d'approches didactiques différentes telles que la vidéo, les montages Powerpoint, le Mindmapping…

Pour les enfants, l'objectif est simple, il faut comprendre, expliquer, réaliser et puis goûter. Les enfants ont toujours adoré les leçons de cuisine.

Avec des classes multiculturelles, vous donnez l'occasion aux enfants de présenter des recettes de leur pays d'origine. Ils sont fiers de faire découvrir un petit coin de leur culture.

Le travail en groupe rend chaque enfant responsable de son apprentissage tout en ayant sa part de responsabilité dans la réussite du travail. Les approches multiples de la langue permettent à chaque enfant de progresser à son rythme et d'apporter son savoir au groupe. Les enfants apprennent à soutenir les autres, à expliquer aux autres, à demander de l'aide aux autres. Vous créez un réel esprit de coopération.

En tant qu'enseignant, vous êtes plus disponible et une approche différenciée est alors facilement envisageable.

Anne Belien

Fiche pédagogique

<table>
<tr><td>Titre</td><td colspan="2">Les truffes au chocolat</td></tr>
<tr><td>Niveau</td><td colspan="2">8 à 12 ans (2ième année de français) A1.1</td></tr>
<tr><td>Temps</td><td colspan="2">Minimum 3 périodes de 50’</td></tr>
<tr><td>Objectifs</td><td colspan="2">L’apprenant dans sa globalité
• Interagir avec l’enseignant et les autres apprenants
• Apprentissage coopératif
Le monde dans sa globalité
• Découvrir la culture culinaire
La langue dans sa globalité
• Utiliser les expressions appropriées pour expliquer le déroulement d’une recette de cuisine
• Savoir lire pour réaliser la recette
• Savoir écrire pour donner un commentaire</td></tr>
<tr><td>Utilisation de la langue</td><td colspan="2">• Savoir lire pour comprendre globalement
• Savoir écouter pour comprendre une information précise
• Savoir parler en continu et en interaction</td></tr>
<tr><td>Focus langagier</td><td>Focus linguistique</td><td>Focus discursif</td></tr>
<tr><td></td><td>Grammaire
L’impératif
Vocabulaire
Ingrédients spécifique à la recette (le chocolat, le sucre, le beurre, le cacao, l’œuf, les œufs, jaune, noir, vanillé)
Matériel de cuisine : (l’assiette, la tasse, la casserole, le couteau, la fourchette, la cuillère en bois, le récipient)
Vocabulaire associé : un morceau, des morceaux
Verbes : couper, remplir, mettre, placer, mélanger ajouter, rouler
Phonétique et phonologie
Prononciation correcte des phrases et du vocabulaire</td><td>Appréhender des textes de recettes de cuisine
Rédaction d’une critique culinaire</td></tr>
<tr><td></td><td>Focus pragmatique</td><td>Focus culturel</td></tr>
<tr><td></td><td>Communication au sein du groupe
Communication avec les autres groupes
Communication avec l’enseignant</td><td>La cuisine</td></tr>
</table>

Réflexion sur l'apprentissage **Vers l'autonomie de l'apprenant**	**Stratégies d'apprentissage** Inférence, prédiction et hypothèses, coopération, cogestion (monitoring), auto-évaluation, synthèse et prise de note **Styles d'apprentissage** Verbal, visuel, déductif, actif et concret **Intelligences Multiples** Visuelle, kinesthésique, spatiale, linguistique et interpersonnelle **Portfolio** Fiche d'évaluation formative, photo des truffes et la recette
Evaluation	Fiche d'évaluation formative Evaluation « gustative »
Matériel et ressources nécessaires	**Les élèves** Le matériel de cuisine et les ingrédients **L'enseignant** La recette, les photos pour la galerie, la fiche d'évaluation formative Les nappes et le matériel de nettoyage Disposer d'une plaque chauffante ou d'un micro-onde, un frigo
Déroulement	**Leçon 1** (1 période de 50') 1. Gestion de la classe : formation des groupes en coopération 2. Mise en situation : Goûter et présenter les truffes au chocolat 3. Découverte de la recette à l'aide du texte et du support visuel (galerie photo de la recette avec légende) **Leçon 2** (2 périodes de 50') 1. Mise en place 2. Réalisation de la recette 3. Evaluation et portfolio **Leçon 3** (nombre de périodes au choix) Prolongements possibles : – Compréhension à l'audition, expression orale – Utilisation de matériel audio-visuel, autres recettes, améliorer la recette des truffes…



6

CHAPITRE 6

DIS-MOI COMMENT TU APPRENDS…

Pour certains d'entre nous, désormais enseignants de langues ou formateurs d'enseignants, il n'est pas facile d'oublier, pour ne citer que quelques exemples, comment notre prof de physique ou de chimie nous faisait souffrir dans sa classe quand il nous faisait apprendre des formules compliquées, ou quand le prof de maths développait avec nous des équations dans lesquelles nous nous perdions. Quand le prof de géographie nous faisait apprendre par cœur des informations sur les céréales dans les différentes régions de notre pays ou quand le prof de philosophie voulait coûte que coûte que nous comprenions des syllogismes qui nous dépassaient. Nous étions surpris que certains de nos camarades de classe arrivent à comprendre ce qui se passait en classe et obtiennent de bons résultats à l'examen. Nous étions submergés d'un sentiment de frustration en nous comparant à ceux qui semblaient plus intelligents que nous.

6.1 Pourquoi parler des styles d'apprentissage ?

Il se peut que par moments, nous nous soyons demandé quelles étaient les raisons de notre manque de compréhension ou de notre intérêt dans certaines matières scolaires. Entretemps, nous avons appris pourquoi. Tous les élèves de la classe étaient pour ainsi dire considérés comme une seule personne par le professeur, même si seuls quelques-uns étaient en état de suivre les explications. C'était l'époque où beaucoup de professeurs ignoraient les différents styles d'apprentissage de leurs élèves, ou la théorie des Intelligences Multiples. Heureusement, les choses ont changé et la plupart des enseignants (et des éditeurs) sont conscients que les élèves n'apprennent pas tous de la même façon. Certains ont besoin de résoudre un problème eux-mêmes, d'autres préfèrent travailler en paire ou en groupe, d'autres encore ont besoin de prendre note pour réviser plus tard, ou apprennent en regardant plutôt qu'en lisant le livre ou en écoutant les explications du professeur. Les styles d'apprentissage et les intelligences que les enseignants rencontrent dans leur pratique de classe sont variés.

Entrons dans une classe de langue dans une école primaire et regardons ce qui se passe. Prenons l'exemple du professeur qui commence la leçon en montrant une série de dessins représentant les couleurs et qui les affiche au tableau pendant qu'il dit tout haut le nom de la couleur. Les enfants répètent. Au moment où toutes les couleurs sont affichées au tableau, l'enseignant les enlève et reprend le

processus. Ensuite, il demande aux enfants de répéter en chœur les noms des couleurs pendant qu'il les montre. D'abord dans le même ordre, puis au hasard. Ainsi, la leçon continue avec des activités de ce genre, jusqu'à ce que le professeur soit sûr que tous les élèves ont assimilé les nouveaux items (pour une séquence complète de ce type de leçon, voir Halliwell, 1992). La dernière étape est une activité de recopiage : les élèves copient le vocabulaire dans leur cahier, traduisent le nouveau vocabulaire en langue maternelle ou font un dessin semblable à celui que le professeur a présenté.

Nous sommes parfaitement conscients que nous avons pris un exemple quelque peu simpliste. Il nous permet cependant d'aborder l'étape suivante et de nous poser la question : « Est-ce ainsi que l'enfant apprend une langue ? » Est-il suffisant de dire « rouge » ou « vert » en pointant une image affichée au tableau ? La couleur est une des caractéristiques d'un objet particulier, dès lors, ne vaudrait-il pas mieux dire : « Mon t-shirt est rouge » si le professeur porte un t-shirt rouge et renforcer l'énoncé en ajoutant « Le jean de Marie est rouge aussi », du moins, si Marie porte un jean rouge ? Pourquoi ne pas utiliser la réalité qui nous entoure et le langage authentique pour illustrer les concepts que nous voulons enseigner ? Après avoir employé de vrais exemples dans un contexte réel, nous pouvons choisir d'isoler les couleurs et de travailler avec elles. De là, nous pouvons remettre les couleurs en contexte ou puiser dans l'univers de l'enfant pour consolider le langage qui doit être assimilé.

De même, dans l'approche holistique de la langue pour jeunes apprenants, la question « Est-ce ainsi que l'enfant apprend une langue ? » a une réponse claire et nette : il y a d'autres procédés qui sont plus efficaces. Un des principes de base de HOLA ! consiste à partir du contexte global, d'aller ensuite vers les composantes, pour retravailler ensuite l'ensemble. Voilà la démarche que HOLA ! cherche à suivre dans la classe de langue, la structure de base de toute leçon située dans l'approche HOLA !, à moins de rester tout le temps dans la globalité. C'est de cette manière que les noms de couleurs (et la langue en général) s'apprennent dans la vraie vie, et c'est précisément cette démarche qui permet à l'enfant de se souvenir des noms de couleurs.

Que ce soit dans un cours de langue, de mathématiques ou de géographie, l'enseignant est confronté à des enfants qui ont des styles d'apprentissage différents et voilà un fait qu'une approche holistique ne peut négliger. Certains élèves apprendront une langue en écoutant des mots utilisés dans un contexte qui les concerne; d'autres auront besoin de voir les mots écrits au tableau avant de pouvoir les utiliser ou, à un stade plus avancé de l'apprentissage, de pouvoir analyser les différentes parties d'une phrase à un moment particulier de la leçon. Il y a donc plusieurs styles d'apprentissage et des Intelligences Multiples. Les résultats de recherche suggèrent que certaines composantes des styles pourraient être en contradiction avec une approche holistique au sens strict du terme. Ces styles s'avèrent être d'une importance capitale pour certains apprenants. C'est pourquoi l'holisme durait inclure tous les styles avec leurs contradictions apparentes, tout en évitant de les opposer (Johnstone, 2005). Dans HOLA !, nous prônons l'utilisation complémentaire de tous les styles.



6.2 Différentes taxinomies de styles d'apprentissage

Dans les trente dernières années, une surabondance de styles d'apprentissage a envahi le monde de l'enseignement, du moins de façon conceptuelle, dans la littérature, et une variété de taxinomies de styles d'apprentissage ont été proposées. Nous décrirons brièvement quelques-unes de ces catégorisations car nous n'avons pas l'intention de perdre notre lecteur dans une forêt de termes techniques.

Skehan (1998) définit le style d'apprentissage comme « la façon préférée dont l'apprenant traite l'information ou approche une tâche »[3]. Le style détermine ce que l'apprenant peut apprendre et comment il l'apprendra, il est donc essentiel de le prendre en compte dans un contexte d'enseignement (Oxford, 2001). Selon l'*Approche Perceptuelle* (Dunn & Dunn, 1978), sur la façon dont l'individu préfère *percevoir* l'input qui doit être appris, la plupart des apprenants ont un style *visuel*, certains préfèrent employer les indices *oraux-verbaux* et une minorité a un style *kinesthésique/tactile* (ils apprennent en bougeant, en faisant ou en touchant).

Le modèle de David Kolb est basé sur des facteurs de la personnalité et la façon dont ceux-ci affectent les styles d'apprentissage (Kolb, 1984). Selon deux axes ou continuums, Kolb décrit comment les apprenants perçoivent et traitent l'information. Son modèle identifie ainsi quatre « catégories » d'individus :

- Le type 1, l'accommodateur (concret – actif), qui apprécie les exercices en petits groupes;
- Le type 2, le divergent (concret – réflectif), qui aime apprendre par l'expérience;
- Le type 3, l'assimilateur (abstrait – réflectif), qui préfère les cours théoriques;
- Le type 4, le convergent (abstrait – actif), qui privilégie les projets et les activités autogérées.

Ainsi, le type 2, le divergent, réagit bien aux interventions de l'enseignant reliant le matériel du cours à son expérience, à ses points d'intérêt, à sa carrière future.

Afin de maximiser son efficacité, une situation d'apprentissage devrait passer par ces quatre styles d'apprentissage dans un ordre prescrit : d'abord « ressentir » (une expérience concrète), puis « observer » (une observation réflective), ensuite « réfléchir » (la conceptualisation active) et enfin « faire » (l'expérimentation active).

Gregorc (1985) emploie également deux axes pour décrire les styles d'apprentissage. Il décrit la perception selon un axe allant de l'abstrait au concret

---

[3] *Notre traduction*

et classe les informations selon un axe allant de l'aléatoire au séquentiel pour aboutir à la typologie suivante :

– L'apprenant concret séquentiel (CS) est travailleur, conventionnel, méticuleux, stable, dépendant, consistant, factuel et organisé;
– L'apprenant abstrait séquentiel (AS) est analytique, objectif, bien informé, minutieux, consciencieux, structuré, logique, avisé et systématique;
– L'apprenant abstrait aléatoire (AA) est sensible, compassionné, perceptif, imaginatif, idéaliste, sentimental, spontané et flexible;
– L'apprenant concret aléatoire (CA) est rapide, intuitif, curieux, réaliste, créatif, innovateur, instinctif et aventurier.

D'autres informations sur les styles d'apprentissage en termes de traits cognitifs sont liées à la recherche sur la dominance hémisphérique et la dépendance ou l'indépendance au champ. Sachant que ces études ont été pratiquées sur des droitiers afin d'aboutir à des résultats « praticables », nous exprimons nos réserves sur une généralisation trop poussée de cette étude. L'apprenant chez qui l'utilisation de l'hémisphère gauche prédomine, répondrait mieux à des informations verbales et à des explications systématiques, structurées, convergentes. Il apprendrait de façon plus effective à travers des tâches promouvant l'apprentissage visuel, analytique, réflectif et autonome. L'apprenant à prédominance droite préférerait les instructions accompagnées de démonstrations, d'illustrations ou de symboles, puisqu'il se baserait davantage sur des images pour réfléchir ou se souvenir. Les tâches incluant l'apprentissage par l'écoute, un apprentissage impulsif ou interactif l'aideraient à optimiser l'acquisition de connaissances (Reid 1995, 1998).

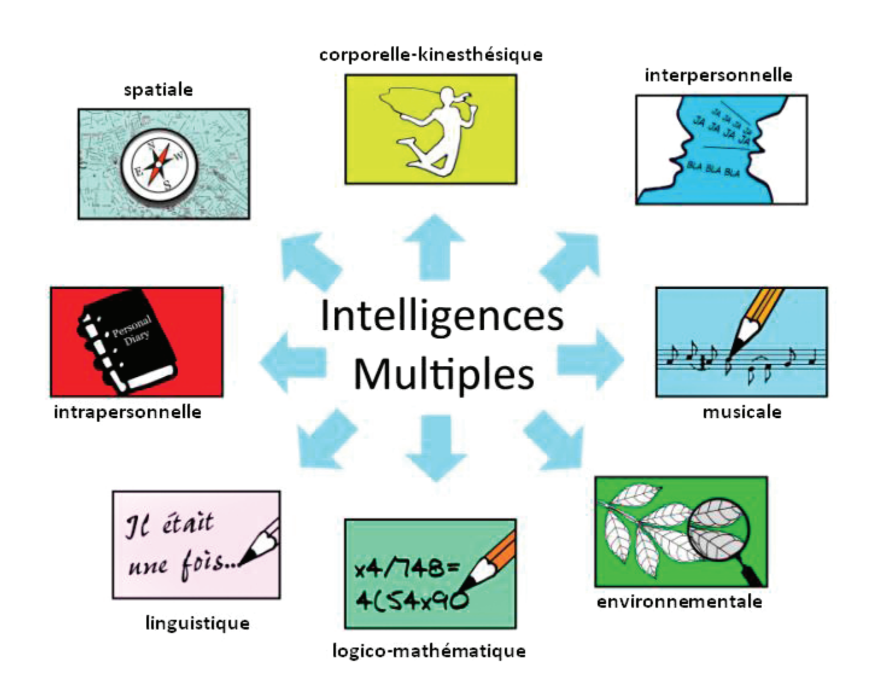
Les études traitant de l'indépendance au champ focalisent la capacité de l'apprenant à distinguer les parties de l'ensemble (indépendant au champ) ou leur capacité à percevoir le panorama entier ou la « configuration d'un problème, d'une idée ou d'un événement » (Brown, 1994 : 106) au lieu de voir les parties (dépendant au champ). L'apprenant *indépendant au champ* porte son attention à la forme et à l'exactitude ; il préfère les règles et les schémas et il arrive à bien gérer le matériel abstrait, impersonnel et factuel. En classe, il excelle dans un apprentissage impliquant l'analyse, l'attention aux détails, de même que dans des exercices, drills ou autres activités ciblées. L'apprenant *dépendant au champ* est sensible aux relations humaines et apprend mieux lorsqu'on lui soumet une tâche en contexte. Il se focalise sur le sens et la fluidité et préfère les exemples ainsi que le matériel concret, humain, social ou artistique (Fonseca, 2005).



6.3 Les Intelligences Multiples

Une autre catégorie de styles d'apprentissage est celle des Intelligences Multiples, même si tout le monde n'est pas d'accord pour les inclure dans cette taxinomie[4]. La théories des Intelligences Multiples a été développée par Howard Gardner (1983, 1999) à l'Université de Harvard. En étudiant l'intelligence humaine, il a découvert que la typologie traditionnelle de l'intelligence – typologie double reposant sur les types logico-mathématique et linguistique – ne suffisait pas à expliquer nombre de réalisations professionnelles et personnelles dans la vie.

Dès lors, il propose d'étendre le nombre de façons dont les êtres humains sont intelligents. Ainsi, il distingue au moins huit types qui fonctionnent en combinaison, de sorte que chaque individu en possède un mélange.



---

[4] *« Le style d'apprentissage est l'approche que je choisis quand j'essaie d'établir du sens à partir de différents types de contenu. Ainsi, si je suis un apprenant kinesthésique, j'apprends le mieux en utilisant une approche active, quels que soient le sujet ou la compétence en jeu. Les intelligences, par contre, représentent un potentiel ou des capacités orientés vers un contenu particulier. » (Pugliese C., 2002) Notre traduction*

Arnold et Fonseca ont appliqué la théorie des Intelligences Multiples à la classe de langue. Ils revendiquent la perspective suivante :

> « … un cadre de référence qui peut aider les enseignants de langue à reconnaître la nature holistique des apprenants et à aborder la diversité des étudiants. (Les Intelligences Multiples) permettent à l'enseignant d'organiser une variété de contextes offrant aux apprenants des modes distincts de traiter le sens et de renforcer les interconnexions neuronales dans le cerveau; c'est un instrument facile à l'emploi pour la planification des cours, qui peut augmenter l'attractivité des tâches d'apprentissage langagier et dès lors créer des conditions motivationnelles favorables » (Arnold et Fonseca, 2004 : 120)[5]

Il est évident que dans la classe de langue, l'enseignant ne peut s'adresser à toutes les intelligences de l'apprenant en même temps. Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, il est cependant important d'être conscient que les élèves apprennent de différentes manières et dès lors, de leur fournir des activités qui conviennent à leurs préférences et à leurs capacités. Comme la théorie des Intelligences Multiples le suggère, l'activation de différentes interconnexions neuronales dans le cerveau par l'usage d'une variété d'activités langagières, pourrait être une manière efficace de faciliter la mémorisation et l'output. Procurer des activités d'apprentissage fort variées, qui s'adressent à différents moments à différentes intelligences, mène de toute évidence à une classe de langue intéressante, vivante et efficace pour tous les élèves. Par ailleurs, les apprenants sont plus actifs et davantage impliqués, ce qui augmente la motivation et l'intérêt et permet l'émergence de talents cachés. Les jeunes sont davantage disposés à prendre des risques et à essayer de nouveaux processus de réflexion.

Puchta (2006) nous met en garde et nous demande d'être prudents en ne confondant pas enseignement multi-sensoriel et Intelligences Multiples. En d'autres termes, utiliser des images en classe de langue n'est pas nécessairement égal à enseigner en s'adressant à l'intelligence visuelle ou spatiale, tout comme chanter une chanson avec les enfants n'active pas automatiquement l'intelligence musicale ou rythmique. A ce sujet, Howard Gardner répondit un jour dans une interview diffusée à la radio dans le programme *Edutopia* :

> « Je me rappelle avoir vu un film sur les Intelligences Multiples. Il y avait des enfants rampant par terre. La légende disait « intelligence corporelle–kinesthésique ». Je dis : « Ce n'est pas de l'intelligence corporelle–kinesthésique, ce sont des enfants qui rampent par terre. Cela me fait ramper au plafond ! » … des enfants qui rampent ou qui entraînent leurs cordes vocales, ce n'est pas de l'intelligence. »[6]

---

[5] *Notre traduction*
[6] *Notre traduction*

Voici les huit types d'intelligences que distingue Gardner :

- *L'intelligence intrapersonnelle* se tourne vers le dedans et implique la connaissance de soi ainsi que la prise de conscience de ses propres sentiments. Elle nous permet de réfléchir et d'apprendre à partir de nos propres expériences. Les gens qui sont forts dans cette intelligence ont besoin d'être seuls par moments et souffrent quand ils sont excessivement exposés à la société.

Pour travailler cette intelligence, nous ciblons des activités faisant réfléchir ou faisant appel à la connaissance de soi, à la gestion de soi, au contrôle de soi. La capacité à faire abstraction de sa propre personne et à rêver éveillé montre cette intelligence au travail. [7]

- *L'intelligence interpersonnelle* implique l'habilité à observer et à discerner les humeurs, les tempéraments, les motivations et les intentions des autres individus. Elle permet de travailler avec d'autres et d'écouter efficacement.

Au centre de cette intelligence, nous retrouvons la capacité à écouter ce que semble dire l'autre personne (...), à être en bons termes avec autrui et à être doué en négociation et en persuasion.

- *L'intelligence logico-mathématique* est utilisée dans la partie analytique de la résolution de problème, la classification et l'analyse. Elle est utile quand il s'agit de découvrir des régularités ou d'établir des rapports entre des éléments d'information.

Cette intelligence peut être associée à la « réflexion scientifique » (...). La réflexion logico-mathématique concerne le contenu des phrases ou énoncés.

- *L'intelligence linguistique* est intimement liée à la forme et concerne la sensibilité aux sons, aux rythmes, aux sens des mots et à la langue.

L'état d'esprit linguistique révèle la relation entre la forme et le contenu.

---

[7] *Les textes en italiques dans cette section sont des citations de Puchta & Rinvolucri 2005, pages 7-11. Notre traduction*

– *L'intelligence musicale* concerne la capacité à percevoir, à produire et à être sensible au rythme, au ton, au timbre, au volume, à l'intensité et à la direction du son.

Heureusement que pour nous, enseignants, beaucoup de ces éléments font partie de notre répertoire linguistique. Nous pouvons cependant choisir de les accentuer ou non.

– *L'intelligence spatiale* est reliée à la perception de l'espace, au sens de l'orientation et à la capacité visuelle. Elle nous permet également de penser en images et de voir les choses en rapport avec d'autres.

Gardner présente l'intelligence spatiale comme étant principalement dépendante de notre capacité à voir (...). Nous soutenons que la perception de l'espace est multi-sensorielle, même si, chez beaucoup de gens, les aspects visuels prédominent.

– *L'intelligence corporelle-kinesthésique* est caractérisée par la capacité à utiliser le corps de façon fort différenciée et expressive. Elle aide à l'expression physique et au jeu.

Autre manifestation typique de cette intelligence : la capacité à travailler de façon compétente avec des objets, tant celle qui implique les mouvements fins des doigts et des mains, que celle qui concerne les mouvements plus bruts du corps.

– L'intelligence environnementale renvoie à la capacité d'organiser et de catégoriser l'environnement naturel.

Cela implique d'être en harmonie avec la nature comme beaucoup de gens l'étaient jadis et beaucoup le sont encore.

6.4 Quel est le "meilleur" style d'apprentissage ?

Le style d'apprentissage est un schéma général qui donne un sens large à l'apprentissage et « qui fait que la même méthode d'enseignement est merveilleuse pour certains et terrible pour d'autres » (Dunn & Griggss, 1998 : 3). Il n'y a pas de style d'apprentissage idéal. Inévitablement, l'enfant sera parfois appelé à faire face à des problèmes ou défis requérant l'usage du style qu'il aime

le moins, ce qui implique qu'un entraînement régulier à l'usage de ces différents styles est fortement conseillé. En planifiant un vaste échantillon d'activités de classe qui prennent en compte les différents styles d'apprentissage, les enseignants de langue étrangère peuvent aider les élèves à se développer au-delà de leur zone de confort, établie selon les préférences de style naturelles (Oxford, 2003). En outre, les apprenants n'appartiennent jamais exclusivement à un style d'apprentissage spécifique. Ces styles représentent des types idéalisés et un individu qui a une nette préférence pour un style, peut passer à un autre dans certaines situations. Aucun individu ne peut être présumé appartenir à une seule catégorie. Son approche de l'apprentissage dépendra de la situation, de la tâche et d'autres facteurs. Aucun style d'apprentissage ne convient « le mieux ». Seul un style plus efficace peut contribuer à mieux résoudre une tâche particulière dans une situation particulière (Rubio et alt, 2004 : 117).

Un élément qu'aucun psychologue éducationnel ne contestera est que les élèves apprennent mieux quand l'information est présentée moyennant des approches variées, plutôt qu'en faisant appel à un seul mode de présentation. La recherche en neuroscience souligne que ce qui a du sens et de l'utilité pour l'élève rend l'apprentissage plus efficace. Quand les styles d'apprentissage sont pris en compte dans la classe de langue, « les enseignants abordent mieux les domaines d'intérêt significatifs pour leurs élèves. En effet, en reconnaissant les différences entre les apprenants, ils placent l'individu et sa façon d'apprendre au centre du processus d'apprentissage[8] » (Arnold & Fonseca, 2004 : 125). Donc, pour maximiser le succès, nous conseillons vivement aux enseignants du primaire d'employer une approche comportant des éléments actifs et passifs, des tâches réflectives et analytiques, le travail individuel, en paires ou en groupes, de suivre les chemins inductifs et déductifs, de recourir à l'analyse et à la synthèse, à ce qu'on appelle en anglais « focus on form » (le centrage sur la langue dans sa globalité plutôt que sur des formes spécifiques), à la méthode communicative, etc. La recherche a démontré que lorsque l'on présente à un individu du matériel qui correspond à ses propres styles d'apprentissage, il arrive toujours à de meilleurs résultats (Banner et Ryner, 2000).

Voilà la raison pour laquelle HOLA !, se basant sur la définition du style d'apprentissage de Skehan, propose une taxinomie de styles d'apprentissage qui inclut les différentes dimensions impliquées dans l'approche d'une tâche.

6.5 Le modèle des styles d'apprentissage HOLA !

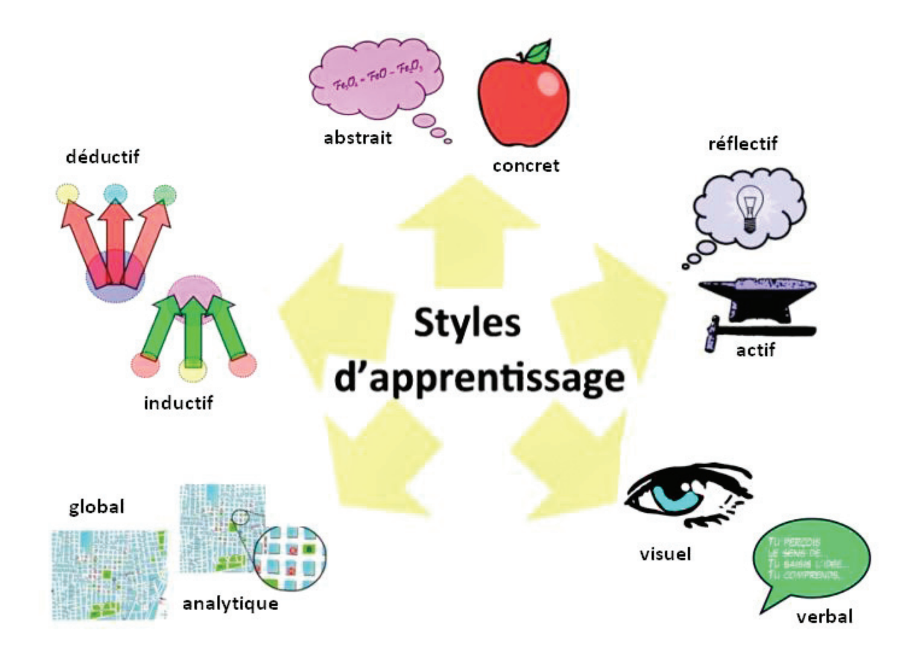
Les styles d'apprentissage ne peuvent être considérés comme dichotomiques. En général, ils opèrent sur un continuum ou sur l'intersection de différents continuums. La plupart des enfants se situent quelque part sur le continuum de chacun des styles proposés dans ce modèle. Ainsi, personne n'est jamais totalement « concret » sans être en même temps un peu « abstrait ». Une personne peut être à la fois de type visuel et verbal.

---

[8] *Notre traduction*

Les dimensions HOLA ! peuvent être définies de la façon suivante :

1 Le type d'information que l'élève préfère percevoir : concret / abstrait.
2 La modalité sensorielle perçue avec le plus d'efficacité : visuelle / verbale.
3 Le mode préférentiel de traitement de l'information : visuel / verbal.
4 La démarche préférentielle vers la compréhension : analytique / globale.
5 Le mode d'organisation de l'information qui met l'apprenant le plus à l'aise : inductif / déductif.



6.5.1 Le type d'information que l'apprenant préfère percevoir

Les apprenants *concrets* préfèrent traiter l'information de façon inductive et ont tendance à être méthodiques. Ils aiment les faits, les données concrètes et l'expérimentation. Ils sont patients quand il s'agit de détails mais n'aiment pas les complications. Ils sont enclins à se reposer sur la mémorisation comme stratégie d'apprentissage et sont à l'aise quand on leur demande de suivre les règles et les procédures standardisées. Les apprenants concrets sont méticuleux mais ils peuvent être lents.

Les apprenants *abstraits* ont beaucoup d'imagination : ils préfèrent travailler sur des principes, des concepts ou des théories. Les détails les ennuient et ils aiment les complications. Ils aiment la variation et sont mieux équipés que les apprenants concrets quand il s'agit de s'approprier de nouveaux concepts et des exceptions aux règles. Les apprenants abstraits sont rapides mais peuvent être nonchalants.



6.5.2 *La modalité sensorielle perçue avec le plus d'efficacité*

Les apprenants *visuels* préfèrent les informations présentées de façon visuelle, sous forme graphique – en images, diagrammes, symboles, tableaux, lignes du temps, films, démonstrations et vidéos – plutôt qu'en langage parlé ou écrit. Les dessins les aident. Ils trouvent utile d'apprendre à faire des choses en observant plutôt qu'en lisant ou écoutant des explications. Les apprenants visuels se basent sur leur mémoire visuelle pour se remémorer des endroits, des personnes ou des faits.

Les apprenants *verbaux* préfèrent les explications orales ou écrites aux dessins ou illustrations. Ils préfèrent davantage voir la matière à étudier et se fient particulièrement au langage verbal. Ils trouvent utile de lire des instructions plutôt que de les écouter, de prendre des notes en classe, de voir les choses notées au tableau, d'étudier dans un livre plutôt que d'écouter une leçon.

6.5.3 *Le mode préférentiel de traitement de l'information*

Les apprenants *actifs* ont une tendance naturelle à l'expérimentation active plutôt qu'à l'observation réflective. Les apprenants actifs apprennent bien dans des situations qui leur permettent de faire quelque chose de physique. En général, ils aiment la compétition d'équipe. Ils trouvent utile de résoudre seuls un problème, d'exécuter une tâche, même sans instructions orales ou écrites, de bouger en étudiant et de faire des gestes en communiquant. Ils préfèrent travailler en paire ou en groupe, expérimenter par des tâches à l'intérieur et en dehors de l'école.

Les apprenants *réflectifs* ont une tendance naturelle vers l'observation réflective plutôt que vers l'expérimentation active. Ils apprennent bien dans des situations qui leur procurent l'occasion de réfléchir à l'information présentée. Ils aiment écrire et faire des exercices de formulation de questions.

6.5.4 *La démarche préférentielle vers la compréhension*

Les apprenants *analytiques* absorbent l'information et acquièrent la compréhension en petites séquences connectées. Ils arrivent à fonctionner avec une compréhension incomplète de la matière, mais il se peut qu'ils ne saisissent pas le contexte plus large et les relations avec d'autres sujets ou matières. Ils préfèrent aborder un problème en le subdivisant en petites parties et en les considérant les unes après les autres. Ils apprécient le raisonnement logique basé sur des faits concrets, ils observent les différences entre les choses, ils procèdent pas à pas, ils planifient le travail à l'avance, ils gèrent leur temps de façon efficace et se concentrent sur la tâche tout en évitant les distractions.

Les apprenants *globaux* préfèrent acquérir la compréhension en grands sauts holistiques. Avant d'arriver à maîtriser les détails d'un sujet, ils ont besoin de saisir comment le matériel présenté est relié à leurs connaissances et expériences

antérieures. Un apprenant extrêmement global peut sembler lent et bâcler ses tests et devoirs jusqu'à ce qu'il saisisse l'image globale. Les apprenants globaux trouvent utile de synthétiser fréquemment ce qu'ils étudient; ils observent les similitudes entre les choses, ils prennent intuitivement des décisions basées sur leurs sensations, ils exécutent plusieurs tâches à la fois, ils décident de la démarche à suivre pendant qu'ils exécutent la tâche au lieu de planifier à l'avance, ils sont flexibles dans leur gestion du temps tant pour leurs études que pour les autres activités.

6.5.5 Le mode d'organisation de l'information qui met l'apprenant le plus à l'aise

Les apprenants *déductifs* procèdent du général au particulier, ils préfèrent les présentations structurées et l'application de principes. Selon Felder et Silverman, (1988), énoncer les principes et travailler en partant de la théorie pour aller ensuite vers les applications, est un mode efficace et élégant pour organiser et présenter le matériel qui a déjà été compris. Les apprenants déductifs apprennent le mieux en partant des principes fondamentaux et en passant ensuite à l'application de ces principes à la vie réelle et aux problèmes auxquels ils sont confrontés.

Les apprenants *inductifs* procèdent du particulier au général, ils n'aiment pas les présentations structurées et préfèrent inférer eux-mêmes les principes. L'induction est décrite par Felder et Silverman (1988) comme le style d'apprentissage humain naturel par excellence. Les bébés ne naissent pas avec un kit de principes généraux mais ils observent le monde qui les entoure et font des inférences. La plus grande partie de ce que nous apprenons par nous-mêmes (par opposition à l'apprentissage formel en situation de classe) a son origine dans une situation réelle ou un problème qui doit être abordé ou résolu, et non dans un principe général. (Felder et Silverman, 1988).

6.6 Styles d'apprentissage et Intelligences Multiples dans les leçons HOLA !

L'apprenant et l'enseignant sont deux éléments clés de HOLA !. Notre approche considère l'apprenant dans sa globalité. Il est un être autonome, collaboratif, situé dans un environnement riche et sécurisant où son style et son profil d'intelligence sont pris en compte. C'est un apprenant réflectif, il se connaît et est conscient de ses stratégies d'acquisition langagière. Il est capable de s'auto-évaluer et de voir ses progrès moyennant différents instruments. Un enseignant holistique a une bonne maîtrise de la langue enseignée. Il connaît et est conscient des styles et stratégies d'apprentissage langagier que ses élèves emploient ou pourraient employer.

Banner et Rayner (2000) suggèrent qu'un premier pas vers l'inclusion des styles d'apprentissage dans la pratique de tous les jours pourrait consister en un

programme de sensibilisation : faire en sorte que les enseignants et les apprenants puissent expérimenter les styles et en mesurer l'effet positif en classe. A cet effet, ils suggèrent un éventail de techniques pour regrouper les apprenants et les activités d'après leur style. HOLA ! ne veut pas aller aussi loin. Il ne s'agit pas non plus de coller une fois pour toutes une étiquette sur les apprenants. Nous croyons qu'une véritable prise de conscience et un effort pour intégrer les styles lors de la planification des cours devrait garantir des opportunités d'apprentissage pour tous les élèves, et en même temps procurer des *pistes de différentiation*. Si l'enseignant conçoit un cours sans prendre en compte les styles d'apprentissage, le matériel ou le mode de présentation reflétera son propre style personnel. Par conséquent, le cours manquera d'équilibre et sera fort probablement caractérisé par une différentiation limitée.

Regardons de plus près quelques-unes des tâches présentées dans cette publication. Nous ne prétendons pas fournir une analyse exhaustive de ces tâches, nous voulons seulement présenter un bref aperçu visant à souligner les différents styles et intelligences auxquels elles font appel.

Dans les premières démarches de *Premières séances, Bonjour ça va ?* (voir chapitre 3), les enfants se mettent en cercle et se jettent la balle tout en disant « Bonjour, ça va ? ». Ensuite, ils font comme s'ils se promenaient en rue et la musique s'arrête pour les faire saluer la personne qui se trouve à côté d'eux. Ce mouvement aide les apprenants actifs. La musique qui rythme leurs salutations représente sûrement un stimulus pour les enfants qui aiment écouter la musique. Les enfants inductifs bénéficient de ce type de présentation vu qu'ils comprennent que la salutation est suivie du nom de la personne (« Bonjour Pierre ») et que ce type de question requiert une réponse suivie d'une demande polie (« Ça va bien. Et toi ? »). L'information présentée en formules toutes faites est bénéfique aux apprenants globaux. Les enfants verbaux trouvent utile d'apprendre des choses par l'observation, ils bénéficient donc du modèle fourni par l'autre quand celui-ci salue quelqu'un.

Pendant la seconde partie du cours, le professeur introduit l'acte de parole « dire qu'on aime ou qu'on n'aime pas ». De nouveau, cela se fait en se focalisant sur le sens, de sorte que les apprenants inductifs et globaux bénéficient du mode de présentation. Lorsque l'enfant dit par exemple « J'aime le chocolat », l'intelligence interpersonnelle entre en jeu car il partage une partie de son univers intérieur avec les autres enfants, ce qui sera accepté avec enthousiasme. La dernière partie de la leçon, *Réaliser sa fiche d'identité* favorise particulièrement les enfants réflectifs (qui réfléchissent à l'information présentée), analytiques (qui arrivent à distinguer les différents éléments d'un énoncé), déductifs (qui suivent un modèle) et visuels (que les dessins et images aident à comprendre et à retenir l'information).

L'étape suivante, *Apprendre à se connaître* : *présenter quelqu'un*, renforce également l'intelligence interpersonnelle. Les enfants lisent à haute voix les cartes, faisant semblant d'être quelqu'un d'autre. Cet ingrédient de simulation les mettra en complicité avec leurs pairs. Comme les enfants sont amenés à deviner quel enfant correspond à la description, l'élément de plaisir, typique du jeu, est

présent. Et naturellement, l'apprentissage indirect est également présent vu que les enfants feront attention à la description (le sens du discours, non la forme) pour deviner la personne décrite, favorisant ainsi la compréhension orale des énoncés produits.

La dernière étape de cette leçon où les élèves remplissent en groupes la fiche des « copains de classe » fournit un bon exemple de l'emploi efficace de la grille et de ses avantages. L'apprenant déductif est aidé par l'exemple écrit. L'apprenant inductif sera content de voir la réponse à toutes ses attentes, tout comme l'apprenant global, qui a tendance à être inductif lorsqu'il reçoit des informations organisées. Pour un apprenant réflectif, interviewer un camarade de classe fournit une excellente occasion de réfléchir à l'information présentée. L'apprenant actif aimera bouger en classe et mettre en pratique ce qu'il a appris jusque-là. L'apprenant abstrait aura l'occasion de travailler de façon systématique, chose qu'il n'apprécie pas trop, mais dont il a besoin pour s'organiser. Finalement, l'apprenant verbal et l'apprenant visuel ont l'occasion de lire des informations écrites et bénéficient des dessins et des symboles qui leur rappelleront le vocabulaire à employer.

Les truffes au chocolat (voir chapitre 5) aident d'un côté les apprenants actifs et concrets qui seront heureux de pouvoir goûter les truffes, et les apprenants inductifs et globaux qui se feront une joie de prendre le risque d'anticiper sur les ingrédients des truffes. Cette leçon est une métaphore du holisme : elle va de l'ensemble aux parts et se termine sur l'ensemble. De l'autre côté, les illustrations affichées au mur, tel un musée, illustrent les différents ingrédients de la recette et les instructions écrites pour préparer les truffes. Elles bénéficient ainsi aux apprenants visuels et verbaux. Dans cette phase du cours, les apprenants actifs se sentiront à l'aise puisqu'ils peuvent bouger librement pour vérifier si leurs hypothèses sont correctes. Les apprenants analytiques s'y retrouveront également puisqu'ils peuvent voir clairement les différentes étapes de la préparation de la recette. En termes d'Intelligences Multiples, l'intelligence interpersonnelle est clairement illustrée, puisque la préparation de la recette en groupe repose sur des relations de confiance avec les autres membres de l'équipe. En effet, elle est vitale au succès[9] !

Pour ta fête je te donne… (voir chapitre 7), une leçon où les enfants font une carte pour la fête des mères, couvre un vaste spectre de styles d'apprentissage et de profils d'intelligences. Les apprenants déductifs, analytiques et concrets se sentent à l'aise, puisqu'ils ont un modèle à suivre : ils ont à compléter le poème à l'aide de mots qu'ils choisissent eux-mêmes, des mots qu'ils aiment ou qui leur sont familiers. Ces mots employés de manière poétique acquerront une nouvelle dimension. Les enfants sont introduits dans l'univers des rimes. Les élèves à intelligence linguistique prononcée se sentiront fort impliqués. Ils relèveront volontiers le défi de trouver les sens et les formes appropriées à l'expression de

---

[9] *Les photos sont affichées en classe ou dans le couloir. Les enfants vont donc devoir se déplacer pour les consulter : un enfant à la fois et par groupe*

leurs émotions. Cette recherche de rimes plaira également aux élèves musicaux, puisque la musicalité est une composante importante de la poésie.

Pour faire la carte, deux options sont offertes. La feuille cartonnée pliée en deux plaira aux élèves actifs, puisqu'ils adorent faire l'expérience d'un problème eux-mêmes. Ils peuvent même exécuter la tâche sans écouter ou lire des instructions. La ribambelle de cœurs plaira davantage aux apprenants concrets qui aiment suivre les règles et les procédures standardisées. Naturellement, les deux options conviendront aux élèves à forte intelligences kinesthésique et linguistique.

6.7 Conclusion

Nous avons brièvement passé en revue la littérature concernant les styles d'apprentissage et les Intelligences Multiples. Nous avons souligné qu'il n'y a ni meilleur style, ni de style unique qui puisse caractériser un élève en particulier. Nous avons proposé une taxinomie qui peut couvrir les différentes dimensions impliquées dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage. Enfin, nous avons brièvement analysé quelques activités afin de souligner comment les styles d'apprentissage et les profils d'intelligences y sont intégrés.

Intégrer des styles d'apprentissage dans les cours ne signifie pas prendre une taxinomie et vérifier style après style que tous soient intégrés dans une seule et même activité. En fait, beaucoup d'activités se prêtent à être abordées à partir de plus d'un style. Les enseignants devraient vérifier que la plupart des styles soient couverts pendant une leçon. Nous sommes convaincus qu'en intégrant les styles d'apprentissage lors de la planification des cours, les enseignants peuvent offrir davantage d'opportunités de différentiation. Focaliser les styles contribue à impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage. Un enseignant qui connaît les styles d'apprentissage de ses élèves agira sur leur comportement, sur leur motivation et sur leur confiance en eux-mêmes. L'enseignant HOLA ! conçoit ses cours de façon à faire appel aux différents styles d'apprentissage pour structurer les séquences d'activités afin d'augmenter la motivation, l'intérêt, l'implication, la concentration sur la tâche de la part de l'élève, mais surtout de renforcer son processus d'apprentissage.

Manuel Megías et Maria José Valiente

Version française : Karine Van Thienen

6.8 Références

Arnold, J., Fonseca, M.C., 2004. « Multiple intelligence theory and foreign language learning: A Brain-Based Perspective ». *IJES, International Journal of English Studies,* vol. 4, 1:119-136.

Banner, G. & Rayner, S., 2000. « Learning Language and Learning Style: Principles, Process and Practice ». *Language Learner Journal*, Summer 2000, N. 21, 37-44.

Brown, H.D., 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

Dunn, R. & Dunn, K., 1978. *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles.* Reston, VA: Reston Publishing Company Inc.

Dunn, R. &Griggs, S., 1988. *Learning Styles: Quiet Revolution in American Schools*. Reston, VA: National Association of Secondary Schools Principals.

Ehrman, M., 1996. *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Felder, R. & Henriques, E., 1995. « Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education ». *Foreign Language Annals*, 28, N. 1, 1995, pp. 21-31.

Felder, R., 1996. « Matters of Styles ». ASEE Prism, 6 (4), 18-23.

Felder, R.M. & Silverman, L.K., 1988. « Learning and Teaching Styles in Engineering Education ». *Engr. Education*, 78(7), 674-681.

Fonseca, M.C., 2005. « Individual Characteristics of Secondary School Children in TEFL » in Madrid and McLaren (eds.) *TEFL in Secondary Education*. Universidad de Granada.

Gregorc, A.F., 1985. *An adult's guide to style*. Columbia, CT: Gregorc Associates Inc.

Halliwell, S., 1992. *Teaching English in the Primary Classroom.* Longman.

Johnstone, R., 2005. « Holistic Language Learning from the present into the past » in *Holistic Approaches to Language Learning.* C. Penman (ed.). Frankfurt: Peter Lang GmbH.

Kolb, D.A., 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Oxford, R., 2001. « Language Learning Strategies », in Carter R. and Nunan D. (eds.) *The Cambridge Guide to Speakers of Other Languages*: Cambridge University Press, pp: 166-172.

Oxford, R., 2003. *Language Learning Styles and Strategies: an Overview in Learning Styles & Strategies*. Oxford: Gala.

Puchta, H., 2006. « Multiple Intelligences in Action 2 ». *English Teaching professional,* no 43, March 2006: 24-25.

Puchta, H. & Rinvolucri, M., 2005. *Multiple Intelligences in EFL*. Helbling Languages.

Pugliese, C., 2002. « Multiple intelligences: setting the record straight ». *Humanising Language Teaching*, year 4, issue 5, September 2002.

Reid, J. (ed.), 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle and Heinle.

Reid, J. (ed.), 1998. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Upper Sadle River, N.J.: Prentice Hall Regents.

Rubio, F, et Al., 2004. « Individual Characteristics of Primary School Children » in Madrid and McLaren (eds.) *TEFL in Primary Education*. Universidad de Granada.

Skehan, P., 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

Tinkham, A. & Kaner, C., 2003. « Learning styles exploratory testing ». Paper presented at the *START East 2003 Conference*. Orlando FL, USA http://www.testingeducation.org/a/lset.pdf.



7

CHAPITRE 7

POUR TA FÊTE, JE TE DONNE…

La progression, les contenus et la méthodologie soigneusement choisis d'un manuel offrent un support privilégié pour un enseignant de primaire et non-spécialiste de la langue cible. Toutefois, comme ils sont destinés à un large public et à des contextes scolaires variés, les manuels restent parfois éloignés des évènements qui jalonnent la vie de la classe comme la célébration des anniversaires, l'arrivée ou le départ d'un élève, la naissance d'un frère ou d'une sœur ou encore la préparation de fêtes traditionnelles. Or, dans le cadre de l'approche holistique, il est important de prendre en compte le monde dans lequel les enfants évoluent et les événements qui jalonnent leur vie scolaire, sociale et affective.

Vous allez découvrir ci-dessous une situation d'apprentissage facile à mettre en œuvre, même lorsqu'on utilise un manuel, et qui prend en compte les relations entre les élèves et leur famille. En effet, la situation d'apprentissage décrite ici est rapide à mener : deux séances de 45 minutes suffisent. Elle permet en outre aux élèves de réinvestir le vocabulaire qu'ils ont appris lors de leurs toutes premières heures de français et de découvrir de façon interactive quelques nouveaux mots. Mais avant tout, l'intérêt de cette situation d'apprentissage réside dans le fait qu'elle permet d'instaurer un lien entre le cours de français et la famille de l'enfant et d'utiliser plusieurs styles d'apprentissage et d'Intelligences Multiples. Aussi, ce récit vous propose de voir comment des élèves qui ont seulement quelques semaines d'apprentissage du français peuvent préparer une carte et un poème à l'occasion de la fête des mères.

« *To be honest, my memories of French at school were not so good… But* la carte, j'adore ! *We could go to France a couple of days during next school break!*[10] », témoigne une maman lors d'un rendez-vous avec l'enseignante quelques semaines après avoir reçu la carte et le poème.

---

[10] *Trad. de l'auteure: "En toute honnêteté, je n'ai pas un bon souvenir du français à l'école... Mais, la carte, j'adore ! Il se peut que nous allions quelques jours en France pendant les prochaines vacances scolaires."*

7.1 Contexte

7.1.1 De l'importance de la Langue 2

Cette situation d'apprentissage a été menée avec des élèves débutants, d'âges différents et d'origine linguistique variée. Toutefois, elle peut être proposée dans de nombreux autres contextes à des élèves entre 8 et 12 ans. Comme il s'agit ici de célébrer la fête des mères, on s'assurera qu'aucun enfant de la classe ne soit séparé de sa mère et souffre d'une façon ou d'une autre à cette occasion.

Cette situation d'apprentissage a été mise en œuvre dans deux classes différentes en Grande-Bretagne et aux Pays-Bas. Ces deux classes avaient en commun d'être des classes d'accueil en Français Langue 2 dans des Écoles Européennes. Ces dernières comptent plusieurs sections linguistiques et accueillent donc des enfants de nationalité et d'origine très variées. Les Écoles Européennes accordent une grande importance à la Langue 2 puisqu'elle est enseignée 30 minutes par jour au cours des deux premières années de primaire, 45 minutes par jour pendant les trois dernières années de primaire et deux premières années de secondaire. A partir de la troisième année de secondaire, la Langue 2 est enseignée quatre fois par semaine et devient une langue d'enseignement.

Les deux classes de primaire qui ont mis en œuvre cette situation d'apprentissage sont des classes d'accueil. Elles regroupent les élèves de 3e, 4e et 5e année de primaire qui arrivent dans l'École et ne connaissent pas la Langue 2. Ces classes leur permettent d'acquérir des compétences de base et suffisamment de confiance dans la Langue 2 pour intégrer le cours de Langue 2 le plus rapidement possible.

Le contexte est donc celui d'une classe d'élèves débutants en FLE âgés de 8 à 12 ans, d'origine linguistique très variée et scolarisés dans un système qui accorde une grande importance à l'enseignement/apprentissage d'une Langue 2. Le déroulement qui sera décrit ci-dessous est une synthèse des deux expériences.

7.1.2 L'élève comme enfant qui se construit dans un groupe

Pour mener cette situation d'apprentissage, voici quelques connaissances et compétences que doivent avoir les élèves.

– Compétences comportementales ou attitude.

  Les élèves ont besoin de savoir comment fonctionne la classe de français : l'enseignant parle en français, répète volontiers les consignes, modélise l'activité, donne des exemples… mais ne traduit pas les consignes dans la langue maternelle des élèves. Quand on ne sait pas, on a recours à des ressources. Ainsi, on peut demander de l'aide à l'enseignant comme à un autre élève. On peut se lever pour prendre le matériel dont on a besoin ou encore pour consulter une des nombreuses affiches ou un dictionnaire visuel.



Il est normal de ne pas tout comprendre : on trouve des techniques pour ne pas bloquer la communication telles que faire des mimiques, demander à répéter, se référer au contexte ou encore accepter de comprendre globalement une situation. On parle le plus souvent possible en français : ce n'est pas grave si on ne connaît pas tous les mots et si on utilise des gestes pour se faire comprendre !

– Compétences langagières et connaissances linguistiques ou savoir-faire et savoirs.

Il s'agit ici de comprendre des consignes données par l'enseignant, de pouvoir poser une question très simple à un autre élève et de répondre à une équivalente d'un autre élève. Le lexique prérequis est celui du matériel scolaire (papier, ciseaux, coller, colorier, décorer…), de la famille proche, des adjectifs les plus courants (grand, petit, adjectifs de couleur) et le verbe *donner*.

L'objectif général de cette situation d'apprentissage est double : l'élève doit être capable à la fois de suivre des instructions pour fabriquer une carte de fête des mères et de rédiger à l'aide d'une structure déjà rédigée mais incomplète, un texte poétique très simple.

Au delà de cet objectif général d'apprentissage, nous visons également d'autres objectifs auxquels l'approche HOLA ! accorde une grande importance :

- Un objectif affectif en créant un lien entre la classe de français et la famille de l'enfant;
- Un objectif visant les compétences à la fois langagières et comportementales puisque, comme on le verra plus en détail ci-dessous, les élèves doivent être capables d'interagir pour trouver des mots qu'ils ne connaissent pas;
- Un objectif phonologique et mémoriel : être capable, à l'aide d'un support visuel, de réciter un texte très court et comportant des rimes;
- Un objectif comportemental : soigner un travail, ici une carte, dans l'intention de l'offrir;
- Un objectif métalinguistique : être capable de trouver des rimes.

7.2 Pour ta fête, je te donne…

Avant même que le cours commence, nous remarquons l'atmosphère chaleureuse de la classe avec un coin lecture fourni en albums, magazines, dictionnaires visuels, bilingues…, du matériel scolaire à disposition des élèves, de nombreux affichages comprenant des ressources (vocabulaire, conjugaison, tableau des services) et des productions des élèves. Les tables sont arrangées en ilots de différentes tailles. Devant le tableau, il y a un large espace vide.

Les élèves arrivent avec le sourire. Ils sont salués individuellement par l'enseignante et déposent leurs affaires rapidement. Pendant que l'un d'eux écrit la date et la météo en français, les autres se placent en cercle devant le tableau. Une série de rituels est dirigée par l'enseignante pendant une dizaine de minutes. *« Voilà, vous pouvez vous asseoir. »* La leçon proprement dite commence.

7.2.1 Une carte spéciale pour une date spéciale

L'enseignante valide la date qu'a écrite l'élève de service et montre un calendrier. *« Aujourd'hui, on est mercredi. Dimanche prochain, dimanche…, c'est la fête des mères. »* Profitant du contexte multiculturel, l'enseignante demande quand on fête les mères dans les pays respectifs des enfants et ce que l'on offre. Enfin, elle présente une ribambelle de cœurs et annonce : *« On va faire une carte spéciale pour les Mamans : c'est une ribambelle de cœurs (il y a un cœur, deux cœurs,… six cœurs !) et on va écrire un poème ! »*

La référence à la date et aux jours de la semaine ainsi que le compte des cœurs inscrivent la situation dans un contexte connus des enfants. La présentation de la production finale sécurise les élèves qui savent ainsi ce que l'enseignante attend d'eux. Enfin, toujours pour sécuriser les élèves, les étapes du travail sont annoncées : *« Demain, jeudi, on va faire la carte. Aujourd'hui, on va écrire le poème ! »*



7.2.2 A la recherche des rimes

« *Un poème… hum. Vous connaissez des poèmes. On en a appris…* » Les doigts montrent immédiatement des textes affichés et une élève récite avec zèle une comptine. Elle est applaudie par toute la classe. « *Bravo, Mary ! »* Le texte récité ici n'est pas véritablement un poème mais à ce stade de l'apprentissage, l'enseignante ne s'attarde pas sur la différence entre poème et comptine.

« Dans le texte que Mary a récité, il y a des rimes : Polichinelle-échelle, ça rime ! On va chercher des rimes. Par exemple, crayon-marron, vélo-moto… et moto-voiture, ça rime ? » A nouveau, l'enseignante s'appuie sur ce que les élèves connaissent déjà et enrichit leurs connaissances. En aparté, elle confie d'ailleurs qu'elle avait prévu de faire chercher des rimes un peu plus tard dans la



séance mais qu'elle a profité de l'intervention d'une élève pour s'appuyer dessus et l'exploiter. *« J'exploite le plus possible les interventions des enfants. Ça leur donne confiance en eux-mêmes. Mais surtout, ça leur apprend progressivement à utiliser d'eux-mêmes les connaissances qu'ils ont déjà acquises. »*

7.2.3 La structure du poème

Un peu théâtralement, l'enseignante affiche au tableau la structure du poème et demande aux élèves de s'approcher du tableau. Manifestement, les élèves ont l'habitude de se rassembler ainsi : rapidement et en silence, un arc de cercle se forme autour du tableau et de l'enseignante.

Pour ta fête, Maman,

Je te donne

Un petit cœur tout en couleur

Un petit cœur…

Un petit cœur…

Un petit cœur…

Pour te dire que je t'aime, Maman

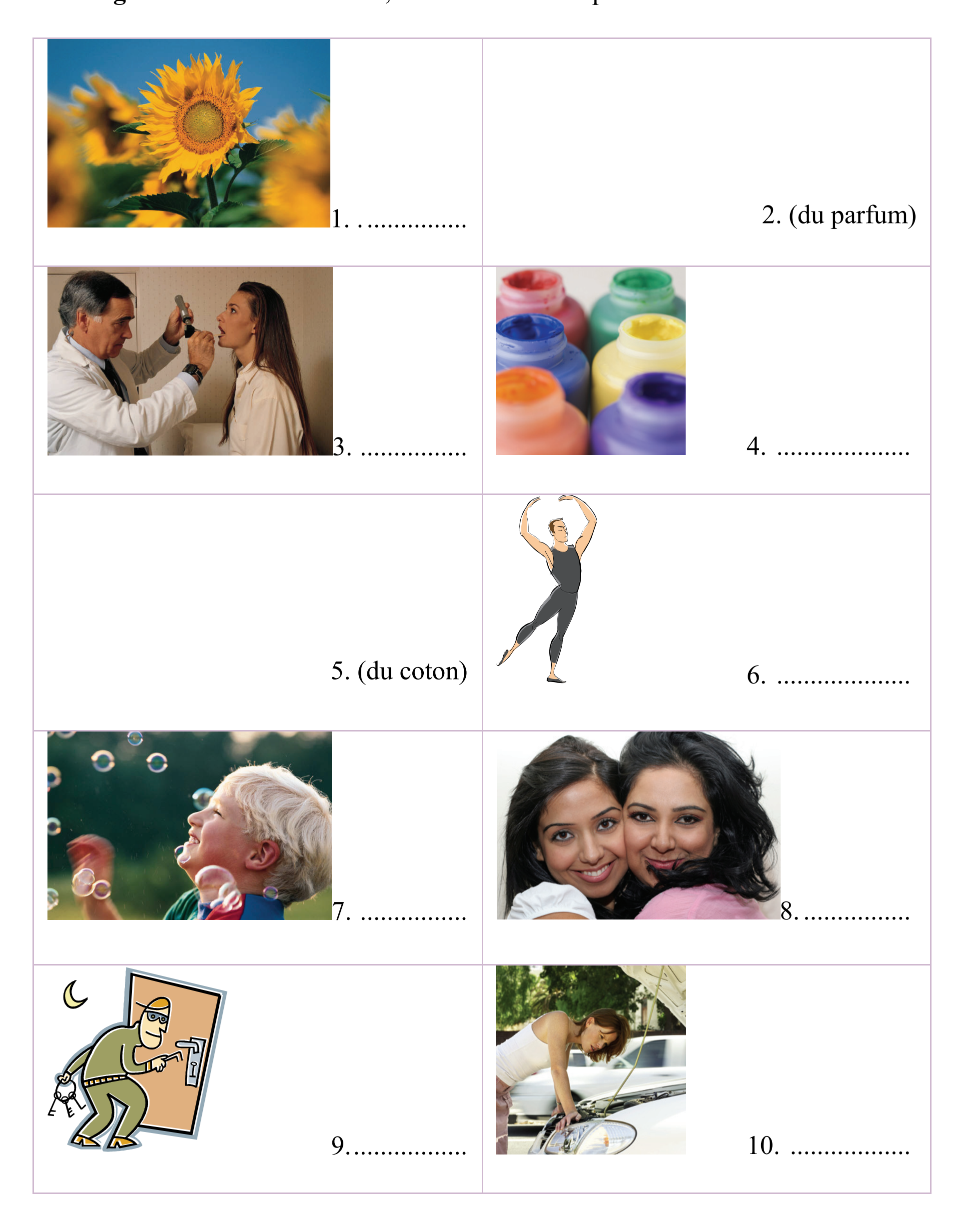
L'enseignante lit la structure et laisse les élèves réagir. *« C'est un poème ? Y a des grandes lettres. C'est bizarre « cœur ». Y a pas des mots… »* L'enseignante reformule toutes les propositions au fur et à mesure : *« Ce n'est pas vraiment le poème. Oui, il y a des grandes lettres, ce sont des majuscules, au début des lignes. Bravo, tu as vu cette lettre bizarre dans « cœur »; mais tu la connais, elle est aussi dans « sœur ». Très bien vu ! Il manque des mots ! … »*

L'enseignante explique alors qu'il s'agit d'une structure et que les élèves vont devoir la compléter avec des mots qui riment avec « cœur ». Mais seul le mot « sœur » est proposé spontanément. Il avait été un peu « soufflé » par l'enseignante dans sa remarque sur le « œ ». C'est normal à ce niveau. *« Trouver des rimes, c'est prendre du recul par rapport à la langue, c'est du « méta », ici du « métalinguistique ». C'est encore difficile pour des débutants parce qu'ils se concentrent encore sur la communication. Mais on les aide ! »*

7.2.4 A la recherche des rimes… avec « cœur »

Justement pour aider les enfants à trouver davantage de mots, l'enseignante leur demande de se mettre librement par deux ou trois. *« Les travaux de recherche se font souvent en groupe. C'est une modalité qui leur permet de coopérer facilement. »* La consigne est de chercher les mots qui riment avec "-eur" et qui correspondent aux indices qui sont sur une fiche que leur distribue l'enseignante. Sur cette fiche, les dessins illustrent des mots en « -eur ».

Consigne : A l'aide des indices, trouvez des mots qui riment avec CŒUR.



En plus de cette fiche, elle confie à chaque sous-groupe un papier plié sur lequel figure l'un des mots à trouver… Si ils ne trouvent pas l'un des mots, les élèves peuvent envoyer un membre du groupe demander à un autre groupe s'il a la solution. L'enseignante donne un exemple : « *Kevin, tu as le mot n° 7? Non? Oh, dommage! Zac, est-ce que tu as le mot 7 ?...* » Pourtant Ana dit ne pas comprendre la consigne. L'enseignante la répète. Mais cela n'est pas suffisant. L'enseignante utilise alors une autre technique : elle guide Ana vers un élève qui n'a pas la réponse pour le mot cherché, pose une première fois la question : *« Tu*



as le mot 7 ? ». Elles vont ensuite vers un autre élève, cette fois Ana pose elle-même la question. Un dernier essai, cette fois, Ana a compris ! *« La consigne était longue. C'est normal qu'une élève ne l'ait pas comprise. D'ailleurs, elle n'était sûrement pas la seule ! Raison de plus pour utiliser plusieurs techniques et montrer à Ana et aux autres que comprendre la consigne est très important. Je suis là pour la leur expliquer autant que nécessaire. »*

Rapidement sur la fiche, "fleur" et "docteur" sont identifiés. Mais déjà les sous-groupes négocient pour savoir qui va aller chercher un mot inconnu et lequel. Pendant ce temps, l'enseignante écrit au tableau montrant ainsi aux élèves qu'ils sont autonomes. Une fois que l'activité est installée, elle circule parmi les élèves. Elle n'intervient que si elle se rend compte qu'un élève semble en retrait et ne va pas chercher d'indice. Dans ce cas, elle le sollicite : « *Heather, tu as déjà cherché un indice ? Non ? Alors, c'est à toi maintenant. »* Elle accompagne ses phrases de nombreux gestes. Elle valide les réponses des groupes les plus rapides.

Une mise en commun a lieu rapidement au tableau. A tour de rôle, des élèves écrivent une réponse. L'enseignante répète plusieurs fois le mot et appuie délibérément le déterminant. « *La notion de genre est difficile pour la plupart des élèves quelle que soit leur langue maternelle. Aussi je marque volontairement le déterminant pour qu'ils mémorisent les groupes "un* voleur", "*une* sœur" *et pas seulement* voleur, sœur. *C'est un apprentissage implicite, qui demande beaucoup de répétitions et auquel j'accorde beaucoup d'attention. »*

7.2.5 Poètes en action

Parmi les 10 mots qui riment avec "cœur", la classe en choisit 5 pour le poème : couleur, qui est déjà dans la structure proposée, fleur, odeur, douceur, bonheur.

Individuellement, les élèves copient rapidement la structure affichée au tableau et la complètent avec trois mots en « -eur » qu'ils placent dans l'ordre qu'ils souhaitent. L'enseignante valide l'orthographe. *« Copier un texte en langue étrangère n'est pas si facile que cela en a l'air. Il faut faire attention à toutes les lettres. Il y a parfois des interférences avec la langue maternelle pour l'écriture des graphèmes complexes. Par exemple, Koen, un Néerlandais, a écrit le « ou » de couleur « oe » comme dans sa langue maternelle. Je lui explique pourquoi il a fait cette erreur et lui demande de bien regarder le modèle au tableau ou sur la fiche. Il corrige lui même. »* Enfin, quelques élèves volontaires lisent le poème obtenu. D'autres préfèrent l'afficher.

En clôture de la séance, l'enseignante félicite la classe pour les poèmes écrits ! Elle rappelle que la séance du lendemain est consacrée à la réalisation de la carte et demande à ceux qui ont retenu le mot "odeur" d'apporter un peu du parfum de leur maman s'ils le peuvent.

Le lendemain, les mêmes rituels que ceux de la veille ouvrent la séance. Avant de les faire asseoir, l'enseignante demande aux élèves s'ils savent ce qu'ils vont faire durant la séance. Ils sont nombreux à répondre : « *La carte de fête des mères !* »

7.2.6 Deux modèles, deux modalités au choix

L'enseignante propose deux modèles de cartes à réaliser : l'un est une feuille cartonnée A4 pliée en deux, décorée et à l'intérieur de laquelle le poème est soigneusement recopié, l'autre modèle est la ribambelle de cœurs déjà montrée la veille. « *Donner le choix me garantit un engagement des enfants. Si j'avais imposé la ribambelle, ceux qui n'aiment pas s'exprimer d'une façon artistique ne se seraient pas impliqués dans l'activité. Pour ces élèves-là, il y a le modèle plus classique qui leur convient mieux. Cela leur apprend aussi à réfléchir aux modalités qui leur conviennent le mieux… à s'autogérer, quoi.* »

Ceux qui ont apporté de l'eau de toilette ou du parfum de leur mère peuvent le faire sentir aux autres élèves. L'enseignante a apporté des échantillons d'eau de toilette pour les élèves qui n'ont pas eu la possibilité de se procurer celle de leur mère ou l'ont oubliée !

Les élèves qui ont choisi le premier modèle travaillent en autonomie. Ils vont chercher le matériel nécessaire et préparent leur carte. Certains finissent plus tôt et vont dans le coin lecture. L'enseignante valide plus tard l'orthographe du poème recopié. Il est surprenant de voir combien le niveau d'autocontrôle est très élevé : certains préfèrent tout recommencer plutôt que de faire une rature !

Ceux qui ont choisi de faire la ribambelle s'installent autour d'une grande table pour suivre les consignes de l'enseignante, voir les gestes qu'elle fait et avoir accès au matériel nécessaire. Le dit matériel a été préparé par l'enseignante avant l'arrivée des élèves et placé au milieu de la table. Il y a du coton, des papiers de différentes couleur et texture, de la laine, des crayons de couleur, de la colle, les échantillons d'eau de toilette... Pour la réalisation de la ribambelle, l'enseignante donne la consigne, l'exécute très progressivement et à la vue des élèves et répète une nouvelle fois la consigne. Elle s'assure que chacun réussisse les différentes étapes, et en particulier, celle du pliage difficile pour les élèves peu à l'aise dans la gestion de l'espace. Les ribambelles coupées en plusieurs morceaux déclenchent les rires! Ceux qui ne réussissent pas peuvent recommencer et sont guidés individuellement par l'enseignante ou un autre élève. D'ailleurs à cette occasion, certains élèves en difficulté en langue se révèlent très à l'aise avec le pliage et sont valorisés par leur réussite. « *Le recours à différentes formes d'Intelligence Multiples permet à tous les élèves de s'investir dans le cours de français. Ils sont débutants et ont encore de nombreuses années d'apprentissage devant eux; il ne faut surtout pas qu'ils se sentent exclus du cours de français à ce stade !* » Quand le pliage et le découpage sont finis, l'enseignante laisse aux élèves décorer les cœurs en fonction de leur poème et de leur créativité. Certains s'inspirent du modèle présenté. Mais la plupart des enfants personnalisent leur



ribambelle. Ils se montrent créatifs et utilisent des techniques apprises pendant leur cours d'arts plastiques.

Comme tous les élèves ne travaillent pas au même rythme, l'enseignante laisse assez de temps à chacun pour finaliser sa carte. Ceux qui sont prêts vont dans le coin lecture ou font un Memory... L'observation de la classe montre que les élèves ont l'habitude de gérer leurs « moments libres ».

7.2.7 Réciter sans stresser

Quand chacun a fini sa carte, un long moment est réservé à l'apprentissage par cœur du poème. D'abord plusieurs élèves lisent leur texte à voix haute. Puis l'enseignante montre des cœurs décorés et les élèves disent en chœur « *un petit cœur tout en couleur, un petit cœur tout en douceur... »* En aparté, elle explique qu'il est important de donner aux débutants un support visuel quand ils doivent réciter un texte ou faire une présentation. En effet, dire quelques phrases suivies pour des enfants débutants est difficile : le support visuel soutient la prise de parole en continu.

Enfin, elle rappelle plusieurs techniques pour apprendre le texte : le recopier plusieurs fois, cacher des mots, apprendre en marchant, apprendre en chantant... Chacun choisit la technique qu'il pense être la plus efficace pour lui. Une élève se lève et va marcher dans le couloir, d'autres écrivent, d'autres enfin marmonnent... Après plusieurs minutes, quelques-uns se lancent et récitent déjà leur poème à l'aide de leur carte et selon leur choix : devant l'enseignante, devant quelques élèves ou devant toute la classe. Toutes les productions sont valorisées et évaluées à l'aide d'une grille standard pour les récitations et connue des élèves. D'autres élèves demandent à réciter le poème le lendemain, ce qui leur est accordé. « *Ce qui compte, c'est la réussite de tous. La récitation ne doit pas être vécue comme une sanction mais comme un partage. Même si cela prend plus de temps, je préfère qu'ils apprennent le texte en classe et à leur rythme plutôt qu'à la maison où l'environnement n'est pas francophone et où ils ont de nombreuses sollicitations et distractions. »*

En clôture de la séance, l'enseignante rappelle que certains élèves réciteront le poème le lendemain. Elle annonce le programme prévu pour la séance suivante. Elle remercie les élèves d'avoir rangé le matériel utilisé.

7.2.8 Évaluation et portfolio

Ici, l'évaluation est de nature à la fois régulatrice, formative et formatrice.

L'enseignante évalue constamment les réactions des élèves pour savoir s'ils comprennent ce qu'elle dit. Même quand ils travaillent en autonomie, elle les contrôle pour veiller à la sécurité, à l'emploi maximal du français ou encore à ce que chacun soit en activité.

Les élèves se montrent assez exigeants envers eux-mêmes pour la réalisation de la carte puisqu'ils savent qu'ils vont l'offrir et qu'une photo pourra figurer dans leur portfolio.

La récitation est évaluée par l'élève et par l'enseignante à l'aide d'une grille connue des élèves. Les critères sont peu nombreux :

- Je parle fort.
- Je dis tous les mots.
- Je prononce les mots correctement.

Comme ils commencent le français, l'enseignante dit ne pas pratiquer pas encore la co-évaluation pour laquelle les interactions entre élèves ne sont pas encore assez riches.

Il n'y a pas de note pour ce travail. Par contre, les élèves gardent une trace de leur production (une photocopie, une photo…). Lors des séances consacrées au portfolio, les élèves choisissent ou non de placer telle ou telle production. Il est arrivé qu'une élève refasse une deuxième ribambelle pour en avoir un exemplaire dans son portfolio[11] ! Ils justifient rapidement leur choix dans une grille en français très simple.

Je montre ce travail parce que :
- il est super / nul.*
- il est soigné / pas soigné.*
- il est intéressant / pas intéressant.*

**Barre le mot que tu ne gardes pas.*

L'enseignante justifie ce recours au français pour le portfolio en précisant que l'équipe pédagogique du primaire a fait un travail de réflexion sur l'évaluation et que dans chaque classe, il y a un important travail métacognitif et d'auto-évaluation. *« Comme ce travail métacognitif ne peut être que transversal et que nos élèves ont différentes langues maternelles, pour les cours de langues, nous avons choisi de pratiquer la réflexion métacognitive dans la langue cible en adaptant les grilles de réflexion au niveau langagier des élèves. C'est un choix. Il correspond à notre contexte et à notre propre réflexion en tant qu'équipe de profs. »*

A la fin de chaque trimestre, les élèves reçoivent leur carnet scolaire dans lequel les compétences sont évaluées par les enseignants. A cette occasion, il y a un entretien privé avec chaque élève. Le portfolio sert de support à la discussion.

---

[11] Dans le cas d'une utilisation du Portfolio Européen des Langues, ce sera placé dans la partie « Dossier »

Mais ici, pour cette situation d'apprentissage, la véritable évaluation serait à la maison, le jour de la fête des mères ! C'est évidemment impossible. *« Ça n'a d'ailleurs pas vraiment d'intérêt ! Je montre aux élèves dans cette activité-là que je leur fais confiance. Ils sont libres de donner la carte à leur mère et de réciter le poème. Mais le lundi suivant, au moment de la mise en route, ils sont heureux de dire que la maman était très surprise et très contente ! Et puis, au cours des semaines qui suivent, j'ai des réactions des mamans. Et là, je sais que les objectifs ont été atteints ! »*

7.3 Que retenir par rapport à l'approche HOLA ! ?

7.3.1 Les élèves sont aussi des enfants

Cette situation d'apprentissage est proposée parce que les élèves sont aussi des enfants qui ont un fort lien affectif avec leur famille. Il est donc souhaitable d'établir des liens entre le cours de français et la famille… sans pour autant trop solliciter les parents pour leur participation ou pour le contrôle du travail à la maison ! Les parents ne parlent peut-être pas le français ou peuvent même avoir des souvenirs négatifs de cet apprentissage. On veille surtout à ne pas forcer la famille mais à proposer de temps en temps des productions *pour* la famille : une carte de vœux ou d'anniversaire, un jeu de Memory… et ici donc, une carte pour la fête des mères.

Les élèves peuvent opérer des choix. Ici, ils choisissent le modèle de carte qu'ils veulent réaliser, les mots qu'ils utilisent pour écrire leur poème, les techniques d'apprentissage par cœur ou encore la façon dont ils s'occupent s'ils ont fini plus tôt leur travail. *« Si je veux leur engagement et leur concentration, je dois leur proposer souvent des options différentes à choisir. Mais attention, il y a aussi des moments où l'on n'a pas le choix : quand on doit écouter les consignes, quand on doit écouter un autre élève qui récite son poème, quand on fait des exercices de systématisation… Tout ne se choisit pas en classe, ce n'est pas un libre-service ! Mais quand il y a une production qui demande de la créativité et qui engage l'affectivité, alors, dans ce cas, oui, il y a beaucoup de possibilités et d'options différentes à choisir.*»

Les élèves interagissent. L'activité dans laquelle ils vont chercher des mots qu'ils ne connaissent pas auprès d'autres élèves permet de sortir du dialogue enseignant-élève. L'enseignant est souvent perçu comme le référent unique. Ici, on instaure une interaction très simple et même avec des élèves qui ont peu de bagage langagier.

Différents rythmes de travail (on accorde le temps nécessaire à tous), styles d'apprentissage (différentes techniques pour mémoriser sont proposées) et Intelligences Multiples sont respectés afin que tous trouvent leur place dans le cours de français et que tous réussissent la tâche proposée.

7.3.2 L'enseignant comme facilitateur

L'enseignante instaure une ambiance chaleureuse avec l'aménagement de la classe, des activités rituelles de mise en route et de clôture. Elle répète souvent les consignes et les accompagne de nombreux gestes. Toutes les contributions des élèves sont accueillies. Les erreurs qui ne sont pas pertinentes par rapport aux objectifs de la situation d'apprentissage ne sont pas relevées.

L'enseignante met en place la situation d'apprentissage dans un contexte : ici, le calendrier est le prétexte. Elle alterne des séquences avec toute la classe et en sous-groupe et donc les moments de contrôle fort et ceux de contrôle plus distant. Elle incite les élèves qui sont en retrait à participer à l'activité.

L'évaluation qu'elle propose prend des formes multiples (auto-évaluation, tenue d'un portfolio…) mais n'est en aucun cas une évaluation sous forme de sanction.

7.3.3 Une situation authentique et intégrée à l'environnement des élèves

La situation d'apprentissage proposée ici s'inscrit comme on l'a déjà signalé dans un contexte authentique : celui de la fête des mères. Elle est centrée sur l'élève en tant qu'enfant et donne lieu à une production qui fait appel à la créativité de ce dernier.

7.3.4 Le traitement de la langue

Les jeunes élèves, a fortiori les élèves débutants, sont guidés par le sens et surtout le sens global d'une situation. Ils ne traitent donc pas le lexique pour son aspect phonologique. La recherche de rimes est donc une activité difficile pour les élèves débutants dont le lexique n'est pas encore très étendu. Ici, cette recherche est facilitée par les mots « donnés » à certains élèves. Elle permet d'attirer l'attention des enfants d'une façon implicite sur la prononciation de *-eur* et *–oeur* qui sont des graphèmes complexes.

La grammaire, pourtant complexe (emploi du pronom complément objet *te*, place de l'adjectif *petit* dans le poème), ne fait pas l'objet d'un traitement particulier. A nouveau, les élèves sont portés par le sens. Par contre, le fait d'avoir appris le texte par cœur les aidera au moment où ils apprendront de façon explicite à utiliser et à placer correctement les pronoms compléments et les différents types d'adjectifs. Leur mémoire gardera en effet la trace de ces exemples.

L'enseignante utilise une technique pour que les élèves retiennent le genre des noms qu'ils apprennent : elle accompagne systématiquement les nouveaux noms de leur déterminant. Là encore, si l'enseignement est construit et planifié, l'apprentissage, lui, reste implicite.



D'une façon générale, la langue est utilisée dans des situations variées et riches en sens. L'étude de la langue se fait, comme on l'a vu, d'une façon implicite.

7.4 Que retenir ?

Même si le manuel reste un outil essentiel dans la classe de langue, l'enseignant soucieux d'offrir des situations d'apprentissage holistiques se doit de tenir compte des événements qui jalonnent la vie scolaire, sociale et affective des élèves, lesquels sont surtout des enfants.

Ici, nous avons vu comment l'atmosphère chaleureuse et l'attitude facilitatrice de l'enseignante permet à des élèves grands débutants en français d'interagir, de manipuler la langue dans son aspect phonologique et surtout de partager leur apprentissage de la langue étrangère avec leur famille. Partager, voilà certainement un verbe qui correspond bien à HOLA !.

Catherine Macquart-Martin et Catherine Adam

Fiche pédagogique

Titre	**Écrire une carte pour la Fête des Mères**	
Niveau	8-12 ans – A1.1	
Durée	2 X 45' environ	
Objectifs	**L'apprenant dans sa globalité** • Suivre des consignes • Interagir avec l'enseignant et les autres élèves • Apprendre par cœur un texte pour le partager • Soigner un travail pour l'offrir **Le monde dans sa globalité** • Célébrer la fête des mères • Chercher des mots que l'on ne connait pas auprès d'autres personnes **La langue dans sa globalité** • Trouver des rimes	
Utilisation de la langue	• Écouter pour comprendre globalement • Écouter pour comprendre une information précise • Parler en continu et en interaction • Compléter un texte et le recopier	
Focus langagier	**Focus linguistique**	**Focus discursif**
	Grammaire *Tu as…? Est-ce que tu as…?* *Je te donne…* *Pour te dire que* **Vocabulaire** *Une rime, rimer* *Odeur, douceur, danseur, voleur, moteur* **Phonétique et Phonologie** Prononciation correcte de *–eur* et *-oeur* Prononciation correcte du poème	***Pour*** Genre poétique, rime, disposition

	Focus pragmatique	Focus culturel
	Obtenir une information de quelqu'un Offrir une carte et un poème	Selon le contexte, possibilité de découvrir comment et quand on célèbre la fête des mères dans d'autres pays ou d'autres cultures
Réflexion sur l'apprentissage **Vers l'autonomie de l'apprenant**	**Stratégies d'apprentissage** Utiliser des connaissances antérieures, prêter attention à une information précise, coopérer, s'autogérer, s'auto-évaluer **Styles d'apprentissage** Verbal, visuel, analytique **Intelligences Multiples** Visuel, kinesthésique, spatial, linguistique, interpersonnel **Portfolio** Une copie de la carte pourra être placée dans le portfolio si l'apprenant le souhaite et servir de base à la discussion trimestrielle sur les compétences acquises.	
Evaluation	Satisfaction des élèves par rapport à la carte, grille d'(auto)évaluation pour la récitation du poème	
Matériel et ressources nécessaires	Feuilles A3 coupées en 3 dans la longueur, cartonnette, ciseaux, colle, crayons de couleur, catalogues, coton hydrophile, tissus… La fiche « Trouvez des mots qui riment avec cœur »	
Déroulement	**1. Séance 1** a. Mise en route : une carte spéciale pour une date spéciale b. Expérimentation : écriture guidée – La structure du poème – A la recherche des rimes c. Production : écriture d'un poème personnalisé d. Clôture : mise en commun des productions **2. Séance 2** a. Mise en route : présentation de deux modèles de cartes à choisir b. Expérimentation : réalisation de la carte et mémorisation du poème – Fabrication de la carte – Réciter sans stresser c. Objectivation : évaluation d. Clôture (lors d'une 3e séance) : récit de l'expérience	



8

CHAPITRE 8

LES PREMIERS PAS VERS L'AUTONOMIE : LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

« J'aime bien connaître les trucs pour mieux apprendre le français » c'est la réflexion d'un enfant d'enseignement primaire travaillant sur un texte pour deviner le sens de mots inconnus à partir du contexte. En fait, les stratégies d'apprentissage sont de petits trucs que nous utilisons tous les jours pour comprendre les autres et pour communiquer avec eux. Dans ce chapitre, nous voulons aborder les stratégies d'apprentissage comme aide précieuse, non seulement à l'acquisition de la langue étrangère, mais aussi à l'acquisition d'une compétence générale en apprenant aux élèves à apprendre pour qu'ils deviennent de plus en plus autonomes. Nous voulons inviter l'enseignant à intégrer les réflexions sur l'apprentissage dans sa pratique quotidienne. Dans les paragraphes suivants, nous vous proposons un survol des études qui justifient théoriquement nos choix, la démarche que nous avons adoptée, la planification du matériel HOLA !, ainsi que quelques pistes pour que nos enfants soient conscients de leurs possibilités. Nous vous invitons à un voyage dans l'univers des épices…

8.1 Pourquoi parler des stratégies d'apprentissage ?

Lors d'observations de cours de langue étrangère dans l'enseignement primaire dans différents pays d'Europe, nous avons constaté de très bonnes pratiques. Les professeurs développent souvent inconsciemment des stratégies d'apprentissage. Quand nous portons leur attention sur la valeur des stratégies déployées, ils sont très surpris d'apprendre qu'ils font appel à tant de mécanismes d'apprentissage de la langue étrangère. Dans ce qui suit, nous donnons un exemple concret du démarrage d'une activité, en décrivant d'abord les interventions du professeur et, en transcrivant ensuite quelques interventions des apprenants.

Le professeur a projeté de raconter un conte traditionnel en langue étrangère. Il demande aux enfants s'ils aiment les contes et s'ils en connaissent en espagnol. Il les interroge également sur leurs histoires et leurs héros préférés, sur les situations et événements typiques ainsi que sur la façon dont se terminent les contes. Il les invite à raconter un conte au camarade assis à côté d'eux. Et voilà, il commence à travailler le conte en langue étrangère. Il fournit plusieurs contes

aux enfants, il leur demande de lire le titre, de bien observer les personnages principaux, de trouver leurs prénoms, de repérer où ils se trouvent. Il les invite également à regarder les dessins pour comprendre ce qui se passe et à prendre des notes. En fait, le professeur mobilise les connaissances antérieures des enfants au sujet des contes en général et de la structure des contes en particulier. Il amène à relier la nouvelle information à leurs connaissances antérieures et à personnaliser la tâche. Il les aide dans le repérage d'informations importantes, il leur donne l'occasion de transférer de la langue maternelle vers une autre langue, de faire une première interprétation du conte, de prendre des notes, de coopérer avec les camarades, d'inférer le sens à l'aide du contexte…

Les enfants adorent les contes. Ils veulent tous raconter leurs contes préférés. Quelques-uns font allusion aux premières histoires racontées par leurs parents. Voici quelques-unes de leurs interventions pendant l'activité :

- « Quand j'étais petit, ma maman me racontait des contes avant d'aller au lit », « Moi, lorsque j'étais au lit »;
- « Mon oncle m'a acheté la collection de Babar»;
- « J''ai écouté des contes dans mes CDs : Les trois petits cochons, La belle au bois dormant, Le petit chaperon rouge,… »;
- « Mon héros préféré était Peter Pan »;
- « Monsieur, « Il était une fois » c'est la façon qu'on utilise en français pour commencer les contes »;
- « Le héros de ce conte s'appelle…, c'est le papa, c'est la maman… »;
- « C'est un garçon. Il habite dans un bois »;
- « J'ai deviné le mot bois parce qu'en espagnol c'est *bosque* »;
- « Je sais ce que ça veut dire, *fou,* parce que j'ai un Tee-shirt avec *je suis fou de toi* »;
- « Je peux dessiner l'histoire ? Parce que quand je veux me rappeler quelque chose je dessine toujours,… ».

Cet échantillon nous permet de repérer l'expression des caractéristiques personnelles et des facteurs spécifiques des apprenants. Le plus souvent, l'enseignant travaille les stratégies d'apprentissage d'une manière implicite. Les enfants explicitent parfois leurs stratégies; quelques-unes de ces interventions relèvent d'une certaine conscience de ce qu'ils font pour apprendre. En fait, elles signalent des différences qui pourraient expliquer pourquoi certains enfants apprennent plus facilement que d'autres. Les apprenants utilisent ces stratégies, souvent consciemment, pour progresser dans l'intériorisation et dans l'emploi de la langue étrangère, car les stratégies « rendent l'apprentissage plus facile, plus rapide, plus agréable, plus autodirigé, plus efficace, et plus facilement transférable vers de nouvelles situations[12] » (Oxford, 1990 : 8).

Un programme métacognitif, c'est-à-dire travailler les stratégies d'apprentissage de façon explicite, comme le fait l'enseignant dans l'exemple que nous venons

---

[12] *Notre traduction*

de citer, est une entreprise bien structurée et graduelle. En même temps, elle est personnalisée dans ce sens que l'enseignant encourage et fournit l'opportunité aux apprenants d'adapter leur démarche à leurs styles d'apprentissage personnels. L'objectif fondamental de l'enseignement explicite des stratégies consiste à augmenter progressivement l'autonomie des apprenants et le contrôle de leurs processus d'apprentissage. Pour cela, il est indispensable de développer la conscience métacognitive à l'école, et cela dès les premiers contacts avec la langue étrangère.

En contexte scolaire, les stratégies d'apprentissage figurent dans les programmes des dernières années. Ceci est dû, d'une part, à la recherche dans le domaine qui a démontré que[13] :

- Les apprenants performants disposent d'un éventail de stratégies plus large et les utilisent plus souvent que les apprenants moins performants;
- Les stratégies des bons apprenants sont de meilleure qualité parce qu'elles sont plus adéquates à la tâche;
- Les interventions métacognitives ont des effets positifs dans le rendement des apprenants en compréhension orale.

D'autre part, des recherches ont démontré que le succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère dépend des apprenants eux-mêmes, de leur confiance en soi et bien sûr, de leur habilité à profiter des occasions pour apprendre. Tous ces travaux soulignent dans leur conclusion la nécessité de faire plus attention aux processus et aux stratégies pour obtenir un apprentissage plus efficace.

Selon Nisbet and Shucksmith (1986 : 36)[14], les enfants commencent à développer leurs connaissances métacognitives et à contrôler leurs stratégies d'apprentissage alors qu'ils sont encore à l'école primaire. Des études récentes de Goh et Taib (2006), montrent que les apprenants de 11 et 12 ans sont conscients des facteurs qui influencent leur compréhension personnelle et de certaines stratégies de compréhension orale.

Le Portfolio Européen des Langues se fait l'écho de ces stratégies : elles y sont suggérées comme un outil très important pour les élèves de l'enseignement primaire qui apprennent des langues étrangères[15]. Chamot (2005 : 122) estime que reporter l'apprentissage des stratégies à un niveau intermédiaire, voire avancé, prive le débutant d'outils soutenant l'apprentissage et la motivation.

La familiarité avec le domaine, le lien avec les expériences personnelles, l'implication personnelle, la participation active, la responsabilité pour le processus et le degré d'autonomie alloué sont des facteurs menant à un

---

[13] *Nunan, 1991; Chamot, Barnhardt et d'autres, 1999; Rivers, 2001; Oxford, 2003; Berne, 2004; Valiente Jiménez, 2004*
[14] *Cités par Goh et Taib, 2006*
[15] *Dans la version française, voir la rubrique Manières d'apprendre, Castelloti et al., 2006*

apprentissage plus efficace. En effet, les stratégies d'apprentissage sont directement liées à la motivation, au monde affectif de l'apprenant et à l'autorégulation de l'apprentissage.

Selon Goh (2008 : 196), l'enseignement des stratégies en compréhension orale est bénéfique pour les trois aspects suivants : il améliore l'affect vu qu'il aide l'élève à être confiant, plus motivé et moins anxieux; il a un effet positif sur les performances; les élèves faibles en compréhension orale en profitent le plus.

Pour aider les apprenants à prendre en mains leurs propres apprentissages, il est nécessaire que les stratégies deviennent une connaissance active, acquise et explicite dans l'interaction entre le professeur, l'apprenant et le matériel pédagogique pendant les cours de langue étrangère.

8.2 Qu'entendons-nous par stratégies d'apprentissage ?

Nous apercevons, au travers des interventions du professeur et des enfants que nous avons décrites ci-dessus (dans la section 8.1), des actions conscientes, observables et explicites ainsi que des actions inconscientes, plus spontanées et implicites. Ces opérations font partie d'une variété de stratégies très riche qui comprend tant des aspects cognitifs que des aspects métacognitifs et des processus de type socio-affectif.

Dans la vie de tous les jours, nous utilisons des stratégies lorsque nous voulons par exemple nous rappeler quelque chose, exprimer notre opinion sans vexer les autres, apprendre plus facilement ou vérifier si nous avons bien compris quelque chose. Il est évident qu'elles sont également utiles pour apprendre une langue étrangère. Dans O'Malley et Chamot (1990 : 1), nous trouvons la définition suivante : « Ce sont des pensées ou des comportements particuliers que l'individu utilise pour mieux comprendre, apprendre ou retenir de nouvelles informations.[16] »

Nous pouvons aider nos élèves à les développer en fonction de facteurs tels que la tâche à réaliser, l'âge ou le niveau de la langue cible. L'élève pourra les améliorer, les adapter si nécessaire. A un moment donné, il sera en mesure de choisir celles qui lui conviennent le mieux, d'après son style d'apprentissage personnel. Toutefois, de la part de l'enseignant, une bonne planification s'impose, tant dans le choix des stratégies que dans la progression.

L'intérêt du travail sur les stratégies devient évident si l'on considère le nombre de typologies élaborées tout au long des dernières années. Nous en présentons quelques-unes.

---

[16] *Notre traduction*

Le modèle de Rebecca Oxford (1990) est à la base de l'inventaire des stratégies de l'apprentissage des langues[17] et distingue les stratégies directes et indirectes. Il propose un cycle de réflexion sur l'enseignement des stratégies pour aider le professeur à trouver l'approche optimale, en suivant les étapes que voici :

- Déterminer les besoins des apprenants;
- Evaluer le temps disponible;
- Sélectionner les stratégies pertinentes;
- Considérer les moyens d'intégrer l'enseignement explicite des stratégies;
- Faire attention aux aspects liés à la motivation;
- Préparer le matériel et les activités;
- Réaliser un enseignement explicite de stratégies en classe;
- Evaluer les résultats;
- Réviser le cycle pour introduire des changements si nécessaire

Nous allons parcourir ce cycle avec le matériel HOLA ! dans les sections suivantes.

Les classements élaborés par O'Malley et Chamot, (1990) et par Cohen (1998) distinguent trois types de stratégies d'apprentissage :

- Les stratégies métacognitives (utilisées pour la prise de décisions, la planification, le contrôle et l'auto-évaluation de l'apprentissage);
- Les stratégies cognitives (en rapport avec la manipulation de la langue : inférer, faire une synthèse, réorganiser l'information, etc.);
- Les stratégies socio-affectives (liées à l'attitude de l'apprenant envers la langue et la culture : parler avec des natifs, collaborer avec les camarades pour créer en langue étrangère, etc.).

Cette typologie est le point de départ de l'approche CALLA[18] qui a été créée pour améliorer l'enseignement avec des apprenants immigrés. C'est un modèle métacognitif, de type sociocognitif qui souligne l'importance de l'apprentissage coopératif, de l'utilisation des connaissances antérieures des apprenants et de la conscience métacognitive.

À partir du modèle *CALLA*, plusieurs propositions ont été formulées pour introduire les stratégies d'apprentissage dans les cours de langues étrangères. Nous retenons celle du *NCLRC*[19]. Ce modèle présente les stratégies métacognitives dans un processus récursif (non linéaire) : planification, contrôle, résolution du problème et évaluation. Certains aspects de ce modèle coïncident avec HOLA !, qui propose un regard différent sur l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Nous voulons en effet inviter l'enseignant de

---

[17] SILL: Strategy Inventory for Language Learning
[18] Cognitive Academic Language Learning Approach (Chamot et O`Malley 1994; Chamot, Barnhardt, El-Dinary et Robbins, 1999)
[19] National Capital Language Resource Center (Chamot, Keatley, Meloni et autres, 2006)

l'enseignement primaire à réfléchir d'une manière introspective sur sa propre biographie d'apprentissage de langues étrangères et sur sa pratique quotidienne sur le terrain. Nous le voyons agir dans ses cours comme un professionnel qui explore, qui planifie, qui observe la mise en place de son intervention, qui rectifie, qui résout des difficultés, qui améliore sa proposition, qui évalue sa mise en œuvre. Par ailleurs, il établit un lien entre la pratique quotidienne à l'école et la recherche actuelle en matière d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, et, pourquoi ne contribuerait-il pas à la formulation d'hypothèses théoriques, dans une boucle de recherche-action ?

8.3 Les stratégies d'apprentissage dans HOLA !

Vous vous êtes posé des questions concernant votre biographie personnelle d'apprentissage des langues ? Vous avez réalisé des tests pour connaître votre style d'apprentissage personnel ? Vous avez réfléchi à propos des stratégies que vous développez dans votre pratique professionnelle ? Vous les avez planifiées consciemment ? Vous les avez adaptées à vos activités et à vos étudiants ?

Le fait de réfléchir à ses stratégies d'apprentissage, à « son propre style d'apprentissage, devrait aider l'enseignant à détecter les besoins individuels des élèves et à différencier l'apprentissage au regard de leurs besoins. [20]» (Metallidou et Platsidou, 2007). Une meilleure connaissance de nos préférences personnelles par rapport aux styles et aux stratégies, contribuera à la mise au point de la démarche optimale pour faciliter le développement de nos apprenants. Une meilleure connaissance de nous-mêmes contribuera au centrage sur l'apprenant, ses capacités, ses styles et ses stratégies.

La grille de stratégies que nous présentons en annexe de ce chapitre cherche à aider les enseignants à traiter avec un soin spécial les besoins cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs des apprenants. Cette grille est, à elle seule, un sachet d'épices. Chacune d'elles pourrait nous rappeler un plat que nous avons aimé ou détesté, un pays, un moment de notre vie, de notre apprentissage de la langue étrangère, de nos pratiques professionnelles. Nous avons mélangé les grains, peut-être un peu inconsciemment, peut-être avec beaucoup de soin. Nous reconnaissons les saveurs de celles que nos apprenants utilisent le plus, nous nous servons plus fréquemment de certaines d'entre elles, nous en refusons d'autres, nous ne les connaissons pas toutes...

Pour exposer cette variété de stratégies, nous avons adopté les trois catégories suggérées par O'Malley et Chamot (1990). Nous proposons 12 stratégies cognitives, 5 stratégies métacognitives et 4 stratégies socio-affectives. Inspirés par le modèle de Chamot et autres (2006) sur les stratégies d'apprentissage pour l'enseignement supérieur, il nous a semblé plus intéressant pour les professeurs de l'enseignement primaire d'adopter un schéma de type métacognitif pour la création et la planification des tâches.

---

[20] *Notre traduction*

Afin de mieux comprendre le rôle des stratégies lors de l'exécution d'une tâche dans le cours de langue, nous voulons inviter l'enseignant à en faire l'expérience avec nous. Pour chaque stratégie, nous partons des questions que nous pouvons éventuellement nous poser lorsque nous réalisons une tâche particulière. Imaginons que nous lisons un texte pour l'exploiter dans nos cours, un conte par exemple :

– Quand nous nous demandons : *« Quelle information est-ce que je considère comme importante ? »*

Cette question induit la question suivante :

– Quelle stratégie est-ce que nous pouvons utiliser ? *« Prendre des notes. »*

Ce qui nous fait penser à :

– Qu'est-ce que c'est que prendre des notes ? Comment est-ce que nous pouvons déployer cette stratégie ? *« En notant les mots et les concepts importants sous la forme d'une abréviation, d'un schéma ou d'un chiffre. En mémorisant des concepts clés et en écrivant nos propres idées au sujet des informations contenues dans la leçon. En utilisant ou en créant des représentations graphiques (un diagramme de Venn, une frise chronologique, un tableau à entrées multiples, une carte mentale) pour montrer les relations entre les concepts. »*

Ce qui nous fait poser la question :

– Qu'est-ce qui peut nous aider à retenir et à travailler avec cette stratégie ? *« Une image avec une légende »*



Je prends des notes

Ce qui nous fait réfléchir finalement à :

– Un exemple pour la retenir et pour l'appliquer dans nos cours : *« Après avoir lu ou entendu un conte, l'enseignant demande à l'apprenant de noter les exploits accomplis par le héros ainsi que ceux qu'il pourrait accomplir. »*

Avec cette démarche introspective, nous parcourons un chemin dont le point de départ est notre propre expérience, la réflexion professionnelle sur la diversité des styles et des intelligences, les savoirs théoriques et pratiques par rapport aux

stratégies d'apprentissage et le besoin de les adapter à nos enfants pour qu'ils trouvent leur propre chemin vers l'autonomie. Ce parcours nous conduit à la recherche de bons exemples et nous incite à les observer attentivement afin de les planifier consciemment en vue d'une utilisation en cours de français.

8.4 La planifications des cours : quelques exemples

Les neuroscientifiques identifient deux chemins différents mais complémentaires de l'apprentissage : le chemin implicite et le chemin explicite (Bloom et Lazerson, 1988).[21] Un programme visant le développement des stratégies mettra donc en œuvre une démarche prenant en compte ces deux canaux. Dans le cas du matériel proposé dans ce volume, les enseignants ont fondamentalement focalisé la démarche implicite dans leurs cours, même s'ils ont explicité l'emploi des stratégies dans leur planification. Dans la dernière partie de ce paragraphe, nous suggérons de suivre le cycle proposé par Oxford (1990)[22] pour travailler la prise de conscience métacognitive.

L'intervention de l'enseignant est décisive pour initier la conscience métacognitive dans les cours de langues étrangères. Le professeur interagit avec les apprenants, il leur fournit des occasions d'interagir entre eux et avec le matériel. Il propose des situations qui mènent à l'anticipation ou à la confrontation, qui génèrent des questions ou l'émission d'hypothèses… Bref, il agit sur les démarches cognitives des enfants en créant des situations qui visent à faciliter des conflits cognitifs,[23] des autorégulations et la prise de conscience des stratégies.

8.4.1 Les stratégies dans les fiches pédagogiques

Les stratégies d'apprentissage font partie des objectifs à atteindre par nos apprenants, comme nous pouvons le voir dans les fiches pédagogiques à la fin des chapitres 2, 5 et 7 présentant quelques exemples de matériel HOLA !. L'exploitation pédagogique comprend d'abord des objectifs visant un développement global de l'apprenant ainsi qu'une appréhension du monde et de la langue dans leur globalité. Dans la formulation de ces objectifs, les stratégies peuvent être implicites ou explicites. Ensuite, le professeur planifie une stratégie permettant la réalisation des objectifs. Dans la rubrique *Réflexion sur l'apprentissage*, nous retrouvons la liste des stratégies susceptibles d'être travaillées dans les différentes activités; cette rubrique comprend aussi des aspects liés aux styles d'apprentissage, aux intelligences multiples et au *Portfolio*, qui fait l'objet du chapitre 10. Finalement, le récit de l'expérience en

---

[21] Cités par Bolitho et autres (2003)
[22] Dans le paragraphe 8.2
[23] Un conflit cognitif survient lorsque les représentations mentales ne correspondent pas aux effets observés lors de la réalisation d'une activité. La réalité entre donc en conflit avec la représentation qu'on a d'elle



classe montre les moments précis où s'insèrent les stratégies annoncées dans les fiches pédagogiques.

L'enseignant planifie soigneusement ses interventions dans tous les aspects liés aux processus d'apprentissage de ses apprenants. Pour cela, il s'appuie sur les objectifs stratégiques qu'il juge nécessaires pour pouvoir diversifier. Il sélectionne les stratégies pertinentes dans un va-et-vient entre la situation d'apprentissage concrète, la tâche, le degré de maturité des enfants, le type de matériel et le niveau d'apprentissage de la langue. Il intègre les stratégies choisies dans les différentes activités et met en place une intervention qu'il doit observer attentivement afin de vérifier si elle est à sa portée. L'enseignant vérifie si son objectif est atteint. Ensuite, il régule, corrige et adapte en vue d'une action ultérieure.

8.4.2 Le matériel HOLA !

Dans les trois exemples de matériel HOLA ! relatés dans cette publication,[24] nous pouvons observer le déploiement des stratégies d'apprentissage à travers les activités. Nous en commenterons certaines qui sont implicites dans les activités concrètes et explicites dans la planification du professeur.

Par rapport aux stratégies cognitives, nous remarquons une diffusion importante de la stratégie « utiliser les connaissances antérieures », la stratégie n° 6 dans la grille en annexe de ce chapitre. Les professeurs commencent leur leçon par un remue-méninge qu'ils appellent indistinctement « lancement » ou « mise en route ». Pour l'apprenant, c'est le moment de relier sa connaissance du monde et de la langue aux nouveaux contenus, mais aussi de relier son monde particulier avec celui de l'école. Dans le démarrage des activités des *Premières séances : Plurilinguisme*, cela s'avère particulièrement important puisqu'il s'agit des premiers contacts de l'enfant avec la nouvelle langue. La mobilisation de ces connaissances préalables se renforce énormément si nous invitons les enfants à les personnaliser (stratégie nº 7) et si nous permettons l'emploi de la langue maternelle, comme dans *Pour ta fête, je te donne…*

Les enfants s'amusent en mimant une chanson, un petit dialogue, une comptine… dans la séance « Je te dis bonjour » des *Salutations* dans le chapitre 2. Du point de vue cognitif, ils réalisent des opérations comme l'inférence du sens des paroles ou des mots grâce aux gestes (stratégie nº 11). Il suffit au professeur d'en être conscient et de valoriser positivement chacune des inférences que les enfants veulent partager avec le reste de la classe.

---

[24] *Les premières séances (Salutations, Plurilinguisme et Apprendre à se connaitre, chapitre 2; Les truffes au chocolat, chapitre 5; Pour ta fête, je te donne…, chapitre 7*

Les enfants sont invités à

- recourir petit à petit à des ressources matérielles, à savoir des dictionnaires illustrés, internet… (stratégie nº 1);
- prêter attention à des informations précises dans le jeu de la tour Eiffel (stratégie nº 14) dans *Les premières séances;*
- chercher des similitudes entre la langue étrangère et la langue maternelle ou d'autres langues connues des enfants.

En effet, dans l'activité du *Plurilinguisme*, l'enseignant s'appuie sur cette stratégie cognitive, essentielle pour les débutants, quand il propose aux apprenants de travailler sur le transfert des mots transparents et d'une culture commune (stratégie n° 10). Il leur fait découvrir que dans la nouvelle langue, il y a de petites pistes qui vont les aider à composer le puzzle « communicatif » qu'on leur propose.

La découverte, essentielle pour éveiller la curiosité des enfants, est également proposée pour conceptualiser les rimes à partir des exemples de mots dans *Pour ta fête, je te donne…* Comme l'enseignante l'indique : *Trouver des rimes, c'est prendre du recul par rapport à la langue, c'est du « meta », ici du « métalinguistique », c'est encore difficile pour les débutants parce qu'ils se concentrent encore sur la communication. Mais on les aide !*

L'enseignante intervient directement pour développer, chez les enfants, l'habitude de l'anticipation. Elle interagit avec eux en posant des questions auxquelles ils doivent répondre en émettant des hypothèses (stratégie nº 5). Elle explique l'activité en précisant comment elle procède : « *Les enfants goûtent les truffes. Vous pouvez leur bander les yeux pour aiguiser leur curiosité. Ils tentent de deviner, d'expliquer, de définir ce que c'est ! Ils émettent des hypothèses au sujet des ingrédients et de la recette. (…) vous guidez le travail en posant des questions qui engendrent l'expression d'hypothèses. Vous soutenez l'expression en offrant du vocabulaire si nécessaire. Au travers de cette activité vous avez ciblé la stratégie de prédiction. » (Les truffes au chocolat)*

L'effort cognitif doit être fort récompensé, par conséquent, l'enseignante renforce les productions des apprenants en les valorisant positivement et elle accepte toute sorte de réponse, que ce soit l'expression d'une expérience personnelle, le produit de l'imagination ou une petite histoire pour rire. Ces interactions n'offrent pas seulement un défi cognitif aux apprenants, mais elles permettent aussi une implication plus facile dans la tâche et une plus grande motivation.

Préparer les enfants pour qu'ils repèrent les différences entre les genres, c'est faire un apprentissage implicite susceptible d'initier l'apprenant au développement postérieur des processus d'induction (stratégie nº 4). L'enseignante explique que « *la notion de genre est difficile pour la plupart des élèves, quelle que soit leur langue maternelle. (…) je marque volontairement le*



déterminant pour qu'ils mémorisent les groupes « un voleur », « une sœur » (…). » (Pour ta fête, je te donne…).

En ce qui concerne les stratégies métacognitives, dans les *Truffes au chocolat,* nous pouvons observer chez les apprenants, la vérification de leur compréhension personnelle lorsqu'ils s'approchent des photos pour voir s'ils ont bien compris la recette ou s'il y a eu des erreurs de compréhension. Cela présuppose qu'ils exercent un certain contrôle, tant sur la réalisation de la tâche que sur la compréhension de la recette (stratégie nº 16). Pendant ce va-et-vient entre les images et les textes, les enfants sont amenés à tester aussi tout le vocabulaire inféré au préalable pendant la lecture. Dans les *Premières Séances : Plurilinguisme*, la vérification de la carte de la francophonie est faite par petits groupes.

Dans tout le matériel, HOLA ! focalise l'attention sur les stratégies affectives et sociales. L'enseignant cherche à motiver, à stimuler et à sensibiliser les enfants à la nouvelle langue. Il joue avec la curiosité des enfants, il propose également le travail en coopération (stratégie nº 19). L'enfant n'apprend pas seulement grâce au professeur ou seul, il apprend aussi grâce aux interactions avec ses camarades. Les connaissances sont construites socialement, par le groupe. L'enfant doit apprendre à organiser son travail, à aider l'autre et à accepter de l'aide. À un moment donné de son intervention, l'enseignant affirme que « la collaboration et l'entraide se ressentent vraiment ». (*Premières séances.*) C'est aussi le cas dans *Les truffes au chocolat*, dans les *Salutations* et dans *Pour ta fête, je te donne*…

Ce sont de petits exemples de matériel déjà préparé pour travailler les aspects cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs que les professeurs ont jugé utiles. A ce moment du cycle d'Oxford, il serait judicieux de nous arrêter un moment pour prendre conscience des différentes stratégies et de réfléchir à la manière de les introduire explicitement auprès de nos apprenants. Ensuite de réviser, d'évaluer les résultats de cette démarche et d'y introduire les changements nécessaires. D'après Boström (2006 : 180), la question, c'est de savoir comment nous pouvons mettre en œuvre la conscience des stratégies dans le monde de l'école et dans nos cours de langues étrangères.

8.4.3 Vers la conscience métacognitive : sensibilisation des enfants dans l'enseignement primaire

L'approche holistique propose des situations et des activités significatives pour les apprenants. Une des manières de savoir quel est l'intérêt d'une activité pour un enfant, c'est de lui demander directement comment il procède dans une tâche concrète.

Lorsque le professeur pose aux apprenants des questions telles que :
– Qu'est-ce que tu fais ? (lorsqu'il cherche des mots transparents),
– Pourquoi est-ce que tu es allé voir les images ? (lorsqu'il vérifie s'il a bien compris la recette de cuisine),

- Pourquoi est-ce que tu as corrigé ce que tu as fait ? (lorsqu'il invalide sa compréhension d'un mot),
- Qu'est-ce nous allons faire maintenant ? (lorsqu'ils vont planifier et organiser le travail en groupe),

il entame un discours exploratoire différent dans ses cours. Ce discours, fondamental pour la prise de conscience de l'apprenant, s'adresse au domaine métacognitif. Ainsi, les stratégies deviennent explicites, ce qui est important parce que, comme affirme Jones (2007 : 569), « rendre l'implicite explicite est un outil d'apprentissage important, tant pour l'adulte que pour l'enfant[25] ».

Les interactions, y compris celles entre les professeurs et les apprenants, doivent être mises en place d'une façon naturelle dans les cours de langue étrangère afin de développer de façon implicite les stratégies. Il doit y avoir une harmonie « entre les intentions, les actions et les attitudes de l'enseignant et de l'apprenant[26] » (Millrood*,* 2004). Les stratégies doivent être stimulées afin de permettre aux apprenants de les intérioriser, et ceci tant dans le travail individuel que dans le travail collaboratif, en paire ou en groupe. Le travail en groupe favorise particulièrement ce nouveau type discours, même pendant des activités de compréhension orale. Comme Nathan (2008) le souligne[27], la collaboration lors de la réalisation d'exercices de compréhension orale a un effet positif sur le développement de connaissances métacognitives sur l'écoute chez les jeunes apprenants.

Pour les enfants, il n'est pas toujours facile de verbaliser les processus mentaux qui sont à la base des actions qu'ils entreprennent. Pour faciliter ce nouveau discours dans la classe de langue étrangère, l'enseignant peut s'aider de la grille des stratégies, en adoptant les dessins et les légendes proposés (« je devine », « je pense qu'il va se passer », « je zoome sur »…). Il peut décorer la classe avec les affiches des stratégies, employer des jeux de cartes stratégiques, utiliser des gestes (par exemple la méthode du pouce : « Montre tes pouces et décide comment tu vas »). Il peut employer tous ces moyens comme des outils de prise de conscience des stratégies travaillées en classe, pour réaffirmer celles qui sont les plus conscientes, comme l'inférence du vocabulaire par le contexte, et pour initier les moins conscientes, à savoir le contrôle et l'évaluation de la compréhension (Goh et Taib, 2006).

---

[25] *Notre traduction*
[26] *Notre traduction*
[27] *Cité par Goh, (2008:195)*



Il suffirait de poser régulièrement aux enfants des questions comme les précédentes pour les aider, petit à petit, à

- prendre conscience de ce qu'ils vont faire. Ainsi, pour refaire une recette de cuisine : « je fais un plan de travail », « on s'organise », « on est une équipe », … tout en désignant les dessins et les légendes correspondants,
- être conscients de ce qu'ils font : « je contrôle ma compréhension à l'aide des images », « ça se ressemble en espagnol et en français» … tout en désignant les dessins et les légendes correspondants,
- être conscients de ce qu'ils ont fait : « est-ce que j'ai bien travaillé ? »… de nouveau en désignant les dessins et les légendes correspondants.

Finalement, pendant les activités que nous avons commentées ci-dessus, les enseignants peuvent travailler avec d'autres types d'instruments (des grilles, des tableaux) qui, au moyen de ces mêmes dessins et de ces légendes, aident les enfants à planifier, à autocontrôler et à auto-évaluer leurs apprentissages. Ces activités peuvent aussi faire partie du *Portfolio*, comme dans *Les truffes au chocolat*. Avec cette sensibilisation, avec des pratiques similaires, l'enseignant assure quelques piliers d'un échafaudage métacognitif que les apprenants devraient développer petit à petit lors de la réflexion sur leurs façons d'apprendre, afin d'atteindre progressivement une plus grande autonomie.

8.5 En guise de conclusion

L'approche holistique considère que l'apprenant est une personne active qui construit son monde, sa langue et sa manière d'apprendre. Elle propose une acquisition de la langue au moyen de son usage actuel, dans des contextes variés, authentiques et significatifs, dans un environnement sain et sécurisant où l'enfant peut développer des habilités coopératives. Voilà des conditions optimales pour la pratique d'un programme métacognitif qui favorise l'initiation de l'apprenant à la gestion et au contrôle de son apprentissage. Les attitudes positives envers la langue étrangère et sa culture, l'autonomie et un apprentissage tout au long de la vie font partie intégrante de l'approche holistique.

Le travail sur les stratégies d'apprentissage et la prise de conscience à l'école doit être planifié comme un processus dynamique et naturel. Le professeur planifie des objectifs stratégiques pour que les apprenants se développent dans leur globalité. Il sélectionne les contenus stratégiques (les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives), les intègre d'une manière implicite dans les activités et il les précise dans les planifications. Ce travail devra être complété avec des interactions métacognitives pour que les enfants découvrent comment ils apprennent et comment ils peuvent s'améliorer dans leurs apprentissages.

Les professeurs « doivent être en mesure d'analyser la langue, d'appliquer différentes stratégies de réflexion à la langue (trouver des analogies, contraster, substituer, …) afin de pouvoir planifier les cours, prédire les difficultés des

apprenants, répondre à leurs questions, concevoir et évaluer le matériel »[28] (Bolitho : 2003 : 255). De la même manière, nous avons besoin d'adapter nos pratiques professionnelles à toute une variété de capacités, de styles et de stratégies d'apprentissage de nos apprenants et de diversifier pour que tous se sentent impliqués et qu'aucun ne soit exclu. Une combinaison harmonieuse entre l'apprenant, la méthodologie et le matériel d'instruction, augmentera le rendement. L'apprenant se sentira rassuré et il éprouvera moins d'anxiété (Oxford, 2003).

Maria José Valiente et Manuel Megías

8.6 Références

Berne, J.E., 2004. « Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature ». *Foreign Language Annals*, vol. 37(4): 521-533.

Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R. et autres, 2003. « Ten Questions about Language Awareness ». *ELT Journal*, vol. 57 (3): 251-259.

Boström, L. et Lassen, L.M., 2006. « Unraveling Learning, Learning Styles, Learning Strategies and Meta-cognition ». *Education & Training*, vol. 48 (2-3) : 178-189.

Chamot, A.U. et O'Malley, J.M., 1994. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach.* White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B. et Robbins, J., 1999. *The Learning Strategies.* NY*:* Longman.

Chamot, A.U., 2005. « Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research ». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25: 112-130.

Chamot, A.U., Keathley, C, Meloni, M. et autres, 2006. *Developing Autonomy in Language Learners: Learning Strategies Instructions in Higher Education.* (http://www.nclrc. org/guides/HED; disponible le 17/03/2009)

Castelloti, V., Coste, D., Moore, D. et Tagliante, C., 2006. *Portfolio Européen des Langues (collège)*. CRDP Basse Normandie: Didier.

Cohen, A.D., 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language.* New York: Addison Wesley Longman.

Echevarría, J., Vogt, M.E. et Short, D.J., 2000. *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Goh, C. et Taib, Y., 2006. « Metacognitive Instruction in Listening for Young Learners ». *ELT Journal,* vol. 60 (3): 222- 232.

[28] *Notre traduction*

Goh, C., 2008. « Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development. Theory, Practice and Research Implications ». *RELC*, vol. 39 (2): 188-213.

Harris, V., 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langue en Europe.* Editions du Conseil de l'Europe.

Jones, D., 2007. « Speaking, Listening, Planning and Assessing: The Teacher's Role in Developing Metacognitive Awareness ». *Early Child Development and Care*, vol. 177 (6-7): 569-579.

Metallidou, P. et Platsidou, M., 2007. « Kolb's Learning Style Inventory-1985: Validity Issues and Relations with Metacognitive Knowledge about Problem-solving Strategies ». *Learning and Individual Differences*, vol. 18 (1): 114.

Millrood, R., 2004. « The Role of NLP in Teacher's Classroom Discourse ». *ELT Journal* vol. 58 (1): 28-34.

Nunan, D., 1991. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.

O'Malley, J.M. et Chamot, A.U., 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

Oxford, R., 1990. *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.

Oxford, R., 2003. « Language Learning Styles and Strategies: An Overview ». GALA. (http:// web.ntpu.edu/tw/˜language/workshop/read2.pdf; disponible le 15/11/2008).

Rivers, W.P., 2001. « Autonomy at All Costs: An Ethnography of Metacognitive Self-assessment and Self-management among Experienced Language Learners ». *The Modern Language Journal* 85(2): 279-290.

Valiente Jiménez, M.J., 2004. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la comprensión oral del francés como segunda lengua en la Universidad*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense.

	DEFINITION	DESSIN	EXEMPLE
STRATEGIES COGNITIVES			
1. Recourir à des ressources matérielles ou humaines De quelle information ai-je besoin ? Où puis-je obtenir ces informations ?	En recourant à des documents de références (dictionnaires, manuels, internet et autres sources), les apprenants peuvent résoudre des problèmes et accomplir des tâches de façon indépendante. Les apprenants peuvent également suivre un modèle ou poser des questions.	***Je trouve moi-même. Je recherche…***	Si les apprenants doivent établir le plan d'un zoo, ils cherchent les pages internet contenant des informations sur les zoos de Paris, Londres, Madrid… et impriment le plan du zoo.
2. Constituer des groupes Quels groupes puis-je constituer ?	Les apprenants peuvent organiser leur pensée pour en mémoriser les éléments plus facilement en mettant dans l'ordre, en classant ou en identifiant le matériel utilisé lors d'une tâche langagière à partir de caractéristiques communes.	***Je constitue des groupes.***	L'enseignant demande aux apprenants quels animaux vivent dans une ferme, dans la jungle, dans les bois, dans la mer et ceux que l'on peut voir dans le ciel. Chaque élève choisit un animal, le situe dans son environnement : jungle, bois, mer, ciel, ferme… Ensuite les enfants pensent à la façon dont il faut organiser toutes ces informations dans leur cahier.
3. Prendre des notes Quelle information est-ce que je considère comme importante ?	En notant les mots et les concepts importants sous la forme d'abréviation, de schéma ou de chiffre, les apprenants peuvent mémoriser des concepts clés et d'écrire leurs propres idées au sujet des informations contenues dans la leçon. Les apprenants peuvent utiliser ou créer des représentations graphiques (diagramme de Venn, frise chronologique, tableaux à entrées multiples, cartes mentales) pour montrer les relations entre les concepts.	***Je prends des notes.***	Après avoir lu ou entendu un conte, l'enseignant demande à l'apprenant de noter les exploits accomplis par le héros ainsi que ceux qu'il pourrait accomplir.

	DEFINITION	DESSIN	EXEMPLE
4. Déduire/Induire Quelles règles puis-je appliquer ou créer dans cette situation ?	Appliquer consciemment des règles apprises (déduire) ou élaborées personnellement (induire) pour produire ou comprendre la langue cible. Les apprenants peuvent utiliser une règle qu'ils connaissent déjà (déduire) ou peuvent créer une nouvelle règle (induire) qui les aide à apprendre une nouvelle information.	sujet + être en train de + infinitif Je suis en train d'écrire **Déduire** **Induire**	Les enfants deviennent conscients de l'accord de l'adjectif en écoutant plusieurs exemples (induire). Ensuite ils créent des exemples en essayant d'appliquer la règle (déduire).
5. Prédire Qu'est-ce qui va se passer d'après moi ?	Les élèves peuvent être encouragés à dire ce qui pourrait arriver ensuite à l'écrit ou à l'oral en anticipant ou en devinant logiquement ce qui peut se passer. Cette stratégie peut être utilisée lorsque les apprenants ont suffisamment de connaissances pour pouvoir faire des prédictions raisonnables.	***Je pense qu'il va se passer…***	Alors que l'enseignant lit une histoire, il peut s'arrêter de temps en temps et demander aux apprenants ce qu'ils pensent qui va se passer ensuite. Lorsqu'ils reçoivent une nouvelle information, ils peuvent préciser ou modifier leurs prédictions.

	DEFINITION	DESSIN	EXEMPLE
6. Utiliser des connaissances antérieures Qu'est-ce que je sais déjà à ce sujet ?	En utilisant des connaissances acquises précédemment ou en opérant des associations, les apprenants peuvent voir les connexions entre ce qu'ils connaissent déjà et la nouvelle information.	***Je sais déjà…***	Quand ils commencent une nouvelle leçon sur les animaux sauvages, les apprenants peuvent dire à l'enseignant et aux autres élèves ce qu'ils savent déjà sur les animaux sauvages. Par exemple, ils peuvent décrire leur habitat et ce qu'ils mangent…
7. Personnaliser En quoi est-ce que cela s'approche de mon expérience personnelle ?	Les apprenants établissent des liens entre l'information et leurs sentiments, avis ou expériences personnelles afin de mieux la mémoriser et la comprendre. Ils peuvent associer cette information à quelqu'un ou à quelque chose appartenant à leur vie personnelle. L'apprenant peut utiliser cette stratégie aussi lorsqu'un mot ou une idée correspond à quelque chose d'important pour lui à titre personnel.	***Je me souviens quand je…***	L'apprenant est allé avec ses parents dans une fête foraine. Plus tard, quand il apprend le vocabulaire de la langue cible sur ce thème, il peut l'associer aux émotions et aux sentiments qu'il a ressentis lors de cette expérience. Cela l'aidera à apprendre du nouveau vocabulaire plus facilement.
8. Créer une image mentale Puis-je imaginer ou dessiner une image qui m'aide à comprendre ?	Pour mémoriser une information, les apprenants peuvent créer une image mentale. Cela peut être un simple dessin ou un scénario. Cette image peut servir à se rappeler du vocabulaire sans recourir à la traduction en langue maternelle.	***J'imagine…***	Pour mémoriser les expressions idiomatiques, les apprenants peuvent créer des images amusantes qui les illustrent. Ils peuvent inventer une courte histoire pour retenir le vocabulaire. Par exemple : *Je suis allé chez le docteur parce que j'avais mal à la tête. Là, il y avait mon amie Carla qui avait mal au ventre. Marco et Santi y étaient aussi. Marco s'était tordu Ia cheville et Santi avait des vertiges.*

	DEFINITION	DESSIN	EXEMPLE
9. Résumer Quelle est l'idée principale ?	Les apprenants peuvent résumer l'information contenue dans une tâche dans leur tête, à l'oral ou à l'écrit. Cette stratégie aide les apprenants à estimer leur compréhension d'une tâche ainsi qu'à apprendre davantage.	***Je résume…***	Les enfants regardent un film à l'école. Certains élèves de la classe étaient absents. Le lendemain, l'enseignant demande aux élèves présents de raconter ce qu'ils ont vu à ceux qui étaient absents. Ainsi ils revoient dans leur tête ce qu'ils ont vu et le résument.
10. Transférer Est-ce que ma langue maternelle ou les autres langues que je connais peuvent m'aider ?	Les apprenants peuvent reconnaître des similitudes entre le vocabulaire et la grammaire de la langue cible et ceux de leur langue maternelle ou des autres langues qu'ils connaissent. Le transfert peut être utilisé quand les mots se ressemblent graphiquement ou phonétiquement dans deux langues ou quand les connaissances linguistiques, par exemple grammaticales, peuvent aider à comprendre la nouvelle langue.	***Ca se ressemble…***	En chantant ou en écoutant une chanson, les enfants reconnaissent des mots de la langue cible qui ressemblent à ceux de leur langue maternelle.
11. Faire des inférences Est-ce que je peux deviner ce que cela peut vouloir dire ?	Les apprenants peuvent se servir de l'information disponible pour deviner le sens d'un mot ou d'une expression inconnue et liée à la tâche, et ce pour prédire un résultat ou pour compléter une information manquante. En utilisant les indices donnés par le contexte tels que les images, les titres, le paratexte, les gestes et le langage verbal ou toute autre information liée à l'activité langagière, les apprenants peuvent réussir à déchiffrer le nouveau vocabulaire ou à dégager le sens d'un texte.	***Je devine.*** ***Je suis Sherlock Holmes.***	Les apprenants lisent une bande dessinée. Les premières vignettes montrent quatre amis qui passent leur journée en montagne à skier. La dernière vignette ne montre que deux des amis. Chacun d'eux porte deux bâtons de ski cassés. Les apprenants essaient de trouver où se trouvent les deux autres amis et ce qui a pu se passer.

	DEFINITION	DESSIN	EXEMPLE
12. Substituer/paraphraser Est-ce que je peux le dire d'une autre façon ?	Si les apprenants ne savent pas comment dire quelque chose dans la langue cible, plutôt que de s'arrêter, ils peuvent utiliser d'autres mots ou phrases pour exprimer la même idée et pour accomplir l'activité langagière (paraphrase, circonlocution). Les jeunes apprenants peuvent utiliser des mots et des structures simples à la place de mots ou de structures complexes qu'ils ne connaissent pas encore.	***Je prends un autre chemin.***	Les enfants décrivent et miment des mots (à partir d'images). *Un marteau est une chose qui a un bâton court, un morceau en fer et qui sert à (geste pour clouer) pour faire une table ou pour mettre un tableau au mur.*
STRATEGIES METACOGNITIVES			
13. Fixer des buts et planifier Comment puis-je planifier cette tâche ?	Avec (ou sans) l'aide de l'enseignant, les apprenants fixent des objectifs et planifient la réalisation de la tâche. Les apprenants réfléchissent à ce qu'ils doivent faire et organisent des tâches intermédiaires pour mener à bien la tâche complexe par étapes.	***Je fais un plan de travail.***	Les enfants vont créer un héros. Avant de commencer, ils réfléchissent à la façon de s'y prendre et à ce dont ils vont avoir besoin. Ils peuvent dessiner une carte mentale qui dit à quoi ressemble le héros, où il est, à quels problèmes il devra faire face, ce qu'il fera pour surmonter ces problèmes…
14. Prêter attention à une information précise Est-ce que cette information est importante ?	Les apprenants peuvent décider à l'avance de se concentrer sur des points précis de la langue ou sur des aspects de la situation. En prêtant attention à une information, à des structures, à des mots clés, à des phrases ou à des idées spécifiques, les apprenants peuvent trouver plus facilement une information importante pour accomplir leur tâche.	***Je zoome sur…***	Les apprenants peuvent souligner les mots qu'ils ne connaissent pas afin de les chercher ou d'en demander la signification à l'enseignant plus tard. Ils peuvent également souligner des mots ou des phrases pour retrouver plus facilement une information dont ils auront besoin pour accomplir leur tâche.

	DEFINITION	DESSIN	EXEMPLE
15. S'autogérer Comment est-ce que je peux mieux accomplir cette tâche ?	En analysant comment ils étudient le plus efficacement et en mettant en place des conditions qui les aident à apprendre, les enfants en deviennent conscients et mettent eux-mêmes en place les conditions qui les aident à mener à bien les activités langagières.	ACTION! ***Je me prépare pour …***	Pendant une dictée, un élève ne comprend pas un certain nombre de mots. Après vérification, il souligne les mots qu'il n'a pas compris, ensuite (à la maison) il écoute les mots à l'aide d'un dictionnaire en ligne et les répète plusieurs fois.
16. Se contrôler Est-ce que ce que je fais a du sens ?	Pendant qu'ils travaillent à une tâche, les apprenants contrôlent leur progression par rapport au résultat final. Ils se demandent si une idée est correctement exposée afin de s'assurer de la clarté de leur compréhension ou de leur production dans la langue cible. Cette stratégie rend les apprenants conscients de la progression correcte ou non d'une tâche, ainsi que de la bonne compréhension.	***Je contrôle…***	Les apprenants doivent écrire sur une carte les noms de plusieurs villes qui sont décrites en fonction de leurs températures moyennes et de leurs conditions météorologiques (il pleut, il y a des nuages…). En écoutant l'explication, l'élève se rend compte qu'il ne peut pas suivre les deux types d'informations en même temps. Il décide de se concentrer uniquement sur les températures parce qu'il comprend plus facilement les chiffres.

	DEFINITION	DESSIN	EXEMPLE
17. S'auto-évaluer Est-ce que j'ai réussi **?**	Après avoir achevé les tâches, les apprenants estiment à quel point ils ont bien appris le contenu ou bien exécuté la tâche. De cette façon, ils sont capables d'identifier leurs forces et leurs faiblesses et de décider à la fois s'ils ont mis en œuvre les stratégies correctement et si elles étaient efficaces.	***Est-ce que j'ai bien travaillé ?***	Les élèves vérifient les résultats d'une tâche d'après plusieurs critères qui leur sont donnés. Si quelque chose n'a pas fonctionné comme ils l'avaient prévu, ils peuvent se demander ce qui n'a pas marché, pourquoi et ce qu'ils peuvent faire pour améliorer la performance la prochaine fois.
STRATEGIES AFFECTIVES et SOCIALES			
18. Poser une question pour obtenir une précision De quelle aide ai-je besoin ?	Les apprenants peuvent demander une explication, une confirmation, une périphrase ou des exemples au sujet d'un contenu ou encore demander une clarification ou une confirmation au sujet d'une tâche.	SOS SOS ***S'il vous plait, vous pouvez me dire… ?***	Avant de commencer un travail en groupe, les élèves s'assurent qu'ils ont correctement compris les consignes de l'enseignant en répétant ce qu'ils doivent faire. S'ils ne sont pas d'accord, ils interrogent leur enseignant ou d'autres élèves.
19. Coopérer Est-ce que je peux travailler avec d'autres ?	Les apprenants peuvent travailler ente eux pour résoudre un problème. Cette stratégie aide les apprenants à prendre confiance en eux-mêmes, à partager leurs points forts et à effectuer une tâche plus facilement.	***On est une équipe.***	Les élèves organisent le travail pour accomplir la tâche. Ils décident ce qui doit être fait et partagent le travail. Certains cherchent l'information, d'autres pensent aux illustrations et proposent leurs idées au groupe, d'autres encore préparent le poster...

	DEFINITION	DESSIN	EXEMPLE
20. Utiliser des techniques de suggestion Je peux le faire !	Les apprenants peuvent diminuer leur anxiété en utilisant des techniques mentales qui les font se sentir compétents pour accomplir la tâche.	***C'est facile.***	Avant d'accomplir une tâche complexe, les élèves font des exercices de relaxation. Ils lèvent et baissent leurs épaules, les font rouler d'avant en arrière. Ils inspirent, inclinent leur tête vers la droite, expirent… Ensuite, l'enseignant leur dit de penser aux tâches qu'ils ont déjà accomplies et dont ils sont satisfaits : comment ils ont fait, comment ils se sont sentis à la fin…
21. Renforcer sa propre motivation	Les apprenants peuvent se motiver personnellement en s'accordant une récompense quand une activité langagière a été menée avec succès.	DIPLOMA ***Félicitations !***	Avec une attitude positive, l'enseignant valorise le travail des élèves pendant qu'ils accomplissent une tâche. Il dit aux élèves d'en faire autant quand ils sont contents de leur travail.



9

CHAPITRE 9

FEED-BACK : UN INGREDIENT DE BASE OU LA CERISE SUR LE GÂTEAU ?

La façon dont nous, les enseignants, parlons aux élèves en général, et en particulier la façon dont nous réagissons à ce qu'ils ont dit ou pas dit, à ce qu'ils ont fait ou pas fait, les touche à la fois en tant que personnes et en tant qu'apprenants. Si tout retour de la part de l'enseignant est bien intentionné, cela ne signifie pas pour autant que nous arrivions aux résultats envisagés : les apprenants ne changent pas toujours, ne progressent pas toujours, n'apprennent pas toujours.

Comment le feed-back de l'enseignant peut-il faire la différence ? Comment pouvons-nous rendre ce feed-back plus efficace ? Quelle sorte de feed-back peut affecter notre apprenant de façon positive et entretenir un climat de sécurité ? Comment pouvons-nous l'aider à s'améliorer en tant qu'apprenant et en tant qu'être humain tout en lui donnant envie de continuer ?

Voilà une série de questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce chapitre. Dans HOLA !, nous croyons que le feed-back est un ingrédient essentiel qui se trouve au cœur de l'apprentissage (Ford, 1992). Il doit être doux et motivant, et non amer et décourageant pour le jeune.

9.1 Amer ou sucré ? Comment réagissez-vous en général aux productions des élèves ? Où vous situez-vous ?

Commençons par observer un échange entre un enseignant et un apprenant. Les élèves se préparent à accueillir Zippo, un extra-terrestre qui vient en visite sur la planète Terre. Comme ils doivent le retrouver à l'aéroport, ils ont besoin de sa description. L'intervention a lieu pendant que les élèves tentent de reconstituer en petits groupes les parties du corps de l'extra-terrestre d'après un message oral.

– Elève : Madame, nous n'arrivons pas à faire Zippo !
– Professeur : Tu as l'air soucieux, montre-moi… Mais tu es presque dans la moitié ! Ecoute encore une fois le message. Fais attention aux couleurs. Les couleurs t'aideront.

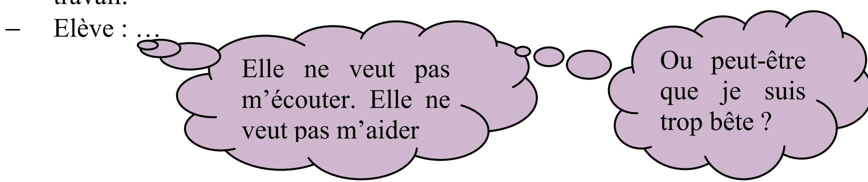


– Elève : Merci, Madame.

Nous remarquons que l'enseignante commence par reconnaître les sentiments de l'élève. Ensuite, elle décrit ce que l'élève a déjà accompli et elle le guide dans une direction particulière. Le message sous-entendu de la maîtresse pourrait être : « Je comprends comment tu te sens. Tu as déjà fait la moitié seul et si tu suis mes conseils, tu peux y arriver. L'élève voit que l'enseignante le comprend et a confiance en lui et qu'il peut interpréter son message comme un « Je peux y arriver ».

Que se serait-il passé si la maîtresse avait répondu de façon négative, comme ci-dessous par exemple ?

– Elève : Madame, nous n'arrivons pas à faire Zippo !
– Professeur : Mais si, tu peux y arriver ! Arrête de te plaindre et mets-toi au travail.
– Elève : …



Quel est le message caché dans la réponse du professeur ? « Tu as tort de te sentir ainsi. Tu ferais mieux de m'écouter. Le problème n'a rien à voir avec un manque de capacités, mais avec ton comportement. » Même si la maîtresse est bien intentionnée, dans ce cas-ci, elle ignore les sentiments de l'élève, elle ne l'écoute même pas, elle le désoriente et ne fait rien pour l'aider ou pour le motiver à la tâche.

Nous comprenons alors qu'en tant que professeur, nous devons faire attention à nos paroles en nous adressant à un élève, puisque celui-ci projette ce qu'il perçoit comme nos sentiments sur lui-même. Cela l'affecte et lui fait perdre sa motivation à apprendre. Si nous voulons être en mesure de donner cours, il nous faut réagir de façon plus prudente pour que l'élève soit émotionnellement en état d'apprendre et équipé des moyens appropriés pour le faire.

En d'autres termes, le feed-back est un indicateur des sentiments et de la relation entre l'élève et l'enseignant. Il est révélateur de l'atmosphère plus ou moins sécurisante dans la classe de langue. Il faut être très prudents avec le feed-back, vu son rôle crucial dans l'apprentissage. Il peut faire prendre conscience à l'élève des styles et stratégies d'apprentissage, le mener vers la motivation et l'autonomie. Il peut influencer l'enseignant et l'apprenant, mais aussi le contenu et les processus d'apprentissage.

Le feed-back est au cœur de notre approche HOLA ! : un environnement sécurisant, un apprenant heureux, motivé et autonome, ainsi qu'un prof qui interagit et négocie avec l'élève.

9.2 L'ingrédient : qu'est-ce que c'est que le feed-back ?

Il peut être utile de regarder quelques définitions intéressantes. Selon le dictionnaire CUP, le feed-back, c'est l'information qu'une chose est réussie ou appréciée. Dans Wikipedia, on réfère au feed-back comme à un processus de partage d'observations, de préoccupations et de suggestions entre des personnes qui ont toutes deux l'intention d'améliorer leurs performances personnelles et professionnelles. Selon Wajnryb (1992 : 49), « le feed-back renvoie aux réactions données par l'enseignant à ce que les élèves produisent en classe. Dans son sens le plus restreint, cela renvoie à la réaction de l'enseignant à l'erreur. » Ramaprasad (dans Sadler, 1989 : 120) souligne que le feed-back est l'information sur l'écart entre le niveau actuel de la performance de l'apprenant et le niveau qui doit être atteint. Cette information est utilisée réduire l'écart en question. Finalement, selon Hattie et Jaeger (1998 : 113), le feed-back, c'est le fait de fournir de l'information sur la quantité et le type de sens que les élèves ont construit à partir de l'input appris ou enseigné.

Il est clair, d'après ces définitions, que le feed-back est essentiellement une réaction de l'enseignant à ce que produit l'élève. Ce sont des informations partagées visant le changement et l'amélioration. Le feed-back ne cible pas la personne de l'apprenant ou de l'enseignant, mais le processus d'enseignement/ apprentissage et ses contenus.

Le feed-back relève fondamentalement du domaine de l'information et non de l'évaluation. Si l'évaluateur émet un jugement sur les échantillons de langue et d'interprétation de la langue, dans un processus d'apprentissage porté sur une progression, il donnera également les informations nécessaires à une amélioration future. Ceci n'est pas nécessairement le cas des tests sommatifs, des tests de placement ou des évaluations servant à mettre au point un curriculum. En soi, le feed-back n'est jamais conflictuel ni frustrant, là où certaines évaluations « peuvent se permettre » d'être froides ou distantes. Ceci n'est jamais le cas lorsque l'on considère l'élève, l'enseignant, l'environnement et la langue dans leur globalité et qu'on s'installe dans une perspective formative.

9.2.1 Un processus qui va dans les deux sens

Comme enseigner et apprendre sont des processus reliés entre eux. Les enseignants et les apprenants sont tous deux émetteurs et récepteurs de feed-back. Les enseignants donnent du feed-back aux apprenants sur leur apprentissage et ils reçoivent un retour de la part des élèves au sujet de leur enseignement.

Bref, le feed-back peut se référer aux énoncés produits par l'élève, aux résultats des tâches qu'il a exécutées, à la méthode employée ainsi qu'à l'amélioration future de ces éléments. Il est bénéfique à l'apprenant et à l'enseignant. C'est un instrument efficace pour renforcer les élèves dans leur processus d'apprentissage et les enseignants dans leur pratique d'enseignement. Il a également sa place dans les échanges suite à des réflexions entrant dans le domaine du portfolio.

Dans une situation d'apprentissage, les élèves débutants dépendent de la « norme » pour mettre au point leurs objectifs personnels d'apprentissage, et du professeur pour établir « *ce que* leur rapportera la tâche, *où* ils se situent par rapport aux critères déterminant la qualité du travail et pour découvrir les chemins et poser des questions afin de clarifier *comment* arriver là » (Jones & Wiliam, 2008 : 5). Parallèlement, l'enseignant a besoin d'établir, par le feed-back, les mêmes éléments en termes d'enseignement.

Le feed-back aide l'apprenant à se fixer des objectifs d'apprentissage, à prendre conscience de ses points forts et des points à travailler, tout en incluant l'emploi des stratégies d'apprentissage appropriées. Parallèlement, il aide l'enseignant à assortir son enseignement aux besoins, styles, objectifs et attentes des élèves. Il s'agit donc d'un processus bidirectionnel.

9.2.2 Un processus continu

Le feed-back est un processus continu, tout comme celui de l'enseignement/ apprentissage. Il fait partie de toute leçon, de toutes les étapes, activités et tâches d'une leçon ou d'un cours. Il peut être immédiat (feed-back à chaud), spontané et non planifié, différé (feed-back à froid) ou planifié. Il peut être donné oralement ou par écrit.

Pour le feed-back à chaud, des activités simples peuvent très bien faire l'affaire. Voici deux exemples :

Indique à l'aide d'une croix le visage qui correspond le plus à tes sentiments :

J'ai aimé :	♡
Je n'ai pas aimé :	✗
J'aurais aimé :	?

Elles peuvent être plus élaborées, comme dans l'exemple suivant.

Aujourd'hui…
J'ai appris :
J'ai aimé :
Je n'ai pas aimé :
J'ai trouvé intéressant :
J'ai trouvé ennuyant :
J'ai trouvé facile :
J'ai trouvé difficile :
Le cours :
J'ai découvert en langue :
Je me suis senti :
Mon professeur :

Quoi qu'il en soit, si nous voulons faire bon usage du feed-back, nous évitons de le différer : il ratera une partie de son effet. Plus vite l'autre a accès au feed-back, plus vite il pourra prendre des mesures et planifier une action réparatrice en cas de problème, et plus vite il aura de l'énergie en cas de compliments.

Un processus de feed-back continu ne se limite pas nécessairement à l'enseignant et à l'élève. Il peut inclure des tierces personnes comme les parents, un autre enseignant, un observateur externe… Davantage que le partage des observations, les discussions qu'il engendre offrent des opportunités d'émettre des idées, des suggestions, des explications allant plus loin.

Selon le cas, le feed-back peut être verbal, non verbal, motivationnel, réflectif, diagnostique, formatif, formel, informel… Il peut être accepté, négligé ou refusé par le récepteur.

9.2.3 La recette : quelle sorte de feed-back ?

Le seul feed-back *efficace* est celui qui est *utilisé* (J. Jones et D. Wiliam, 2008 : 13). Cela peut sembler évident, mais malheureusement, les enseignants

n'utilisent pas toujours le feed-back donné par les élèves, et ceux-ci n'osent peut-être pas insister. Peut-être que les élèves n'ont pas appris à insister, peut-être qu'ils n'ont pas conscience de la manière dont ils peuvent en bénéficier, ou qu'ils pensent que c'est une perte de temps. Certains enseignants perçoivent ce feed-back comme une menace vis-à-vis de leur autorité. De toute façon, les enfants ne se laisseront plus prendre au jeu s'ils voient que leur avis ne sert à rien.

Les élèves ont tendance à négliger le feed-back de l'enseignant s'ils ont l'impression que leurs sentiments ne sont pas pris en compte ou que l'enseignant ne relève que les erreurs et les points faibles, sans mettre en valeur les éléments positifs.

Le premier prérequis important pour l'utilisation du feed-back est qu'il soit donné dans un environnement chaleureux et sécurisant, et que la relation élève-enseignant et élève-élève soit bonne. Pour cela, il faut d'abord que les enseignants et les apprenants s'ouvrent vis-à-vis de l'autre, des idées et des sentiments de l'autre. Il faut ensuite une atmosphère de confiance et de respect mutuel. Enfin, il faut qu'ils aient du plaisir à travailler ensemble.

Le deuxième prérequis est que le feed-back concerne la tâche. Il ne se focalise pas sur la personne de l'élève, mais sur les points forts et les points à travailler d'une prestation, d'un engagement particulier, d'un objectif ou d'une stratégie d'apprentissage, avec l'accent sur ce qui doit être fait pour l'améliorer et comment. En d'autres termes, il s'agit d'impliquer l'élève dans une réflexion portant sur la façon dont il peut progresser. Le feed-back ciblant la personne de l'apprenant et le cataloguant comme bon ou mauvais, le feed-back limité à l'attribution de points, d'appréciations globales ou mettant les élèves en compétition, découragera l'élève moins performant. L'attention des élèves qui obtiennent de bons résultats sera déviée vers la note plutôt que vers le processus d'apprentissage.

Beaucoup d'enseignants ont compris que la note à elle seule n'a que peu d'effet sur leurs élèves et combinent dès lors les points et les commentaires. Cependant, comme la recherche de Buler (1987) et Dweck (2000) a démontré, donner une note et des commentaires a le même effet que donner uniquement une note : ceux qui ont de bons résultats n'ont pas besoin de lire les commentaires et ceux qui ont une très mauvaise note ne veulent pas les lire.

Par rapport à l'approche HOLA !, la forme que prend le feed-back est un indicateur de la sécurité de l'environnement. En même temps, le feed-back contribue au processus d'enseignement/apprentissage. Tant l'enseignant que l'apprenant ont besoin d'être entrainés dans l'art de donner et de recevoir du feed-back, mais aussi dans la façon de l'interpréter et de l'utiliser.



9.3 Comment adoucir le goût amer ?

Comme les sentiments interfèrent avec le feed-back, et dès lors avec l'apprentissage, il est extrêmement important pour l'enseignant et l'apprenant vus dans leur globalité qu'ils s'entraînent à gérer les sentiments.

Un premier pas consiste à reconnaître les sentiments de l'autre. Cela peut se faire au moyen d'un son, d'un mot (« Oh »; « Mmm »; « Je vois ») ou de façon non verbale. Pour nous, le feed-back non verbal joue un rôle tout aussi important que le verbal. Le contact oculaire, l'expression faciale, les gestes, la position du corps et la distance en disent autant et, d'après la culture, contribuent à créer un environnement chaleureux ou hostile, et une relation enseignant-élève conséquente. De plus, un mot gentil avec une expression non verbale non congruente fait davantage de mal qu'un réprimande justifiée. Le manque d'authenticité est difficile à réparer.

Ainsi, l'expression faciale et en particulier le contact oculaire sont importants pour montrer qu'on écoute l'autre. Un simple geste, plutôt qu'un sermon ou une longue explication, encourage l'interlocuteur à réfléchir à un problème et à voir ce qui doit être fait. Un signe de la tête peut encourager l'élève à se relaxer et à se focaliser sur son problème. Peut-être qu'il arrivera même à le résoudre. Ce serait une bonne idée de passer cinq minutes par jour à faire ensemble des réflexions sur les sentiments : « Ainsi, tu sembles éprouver… »; « J'ai l'impression que tu… »; « On dirait que tu ressens… ».

Le deuxième pas consiste à éviter de vexer l'autre par des critiques, des accusations, du sarcasme ou des injures. Ceci peut être évité en décrivant le problème, la situation ou les sentiments. Comparez les deux dialogues suivants[29] :

Dialogue 1

– Professeur : Qui est ce génie qui a oublié de mettre son nom sur la feuille de test?
– Elève : ……….

Dialogue 2

– Professeur : J'ai une feuille de test sans nom…
– Elève : Oh, c'est la mienne !

Les réactions générales en forme d'exclamation, telles que « Super ! », « Merveilleux ! » ou « Fantastique ! » sont des appréciations évaluatives et ont la valeur de feed-back instantané, surtout lors de tâches orales. Très souvent, les

[29] *Source: Faber, A. et Mazlisch, E. (2003)*

élèves n'y croient pas : elles sont moins productives parce qu'assez générales, même si elles sont encourageantes. Un feed-back descriptif est plus efficace. Comparez les deux dialogues suivants[30] :

Dialogue 1

– Elève : J'ai fini !
– Prof : Super! Bien fait, Christophe !
– Elève :

Pas si bien que ça. J'ai donné un coup de pied à Julien sous la table !

Dialogue 2

– Elève : J'ai fini !
– Prof : Tu t'es concentré sur ton travail et tu n'as pas arrêté avant d'avoir fini.
– Elève :



La troisième étape consisterait, au lieu de décrire ce qui n'a pas été réalisé, à décrire d'abord, ce qui a été fait, ce qui reste encore à faire et de quelle façon, comme dans l'exemple de Zippo, l'extra-terrestre de la planète Zi cité au début de ce chapitre.

Le feed-back et l'approche du feed-back sont des indicateurs des sentiments et de la relation enseignant-élève, de la chaleur de l'environnement, de l'atmosphère dans la classe de langue. Il est important d'être prudent dans la pratique du feed-back, vu son rôle fondamental dans le processus d'apprentissage. Il peut faire basculer l'environnement dans le sens de la sécurité ou de l'insécurité. Il peut faire prendre conscience à l'élève de ses styles et stratégies. Il peut amener les élèves vers la motivation et l'autonomie. Il influencera l'apprenant et l'enseignant, ainsi que le contenu et le processus du cours.

9.4 Des douceurs pour tous !

Comment interagir de façon plus efficace avec les apprenants et encourager davantage l'interaction entre les élèves ?

Nous avons déjà vu qu'un bon enseignement/apprentissage de la langue est intimement lié au feed-back efficace. Nous avons vu ensuite l'utilité d'un

---

[30] *Source: Faber, A. et Mazlisch, E. (2003)*

environnement chaleureux et de bonnes relations. Dans le cadre de notre approche holistique, il nous faut aller encore plus loin : impliquer autant d'élèves que possible dans la pratique du feed-back.

La plupart des interactions de classe suivent le modèle initiation – réponse – feed-back (IRF), de Sinclair et Coulthard (1975). La plupart du temps, c'est l'enseignant qui initie l'interaction en posant une question. Celle-ci est suivie d'une réponse de la part de l'élève. Le troisième mouvement est le feed-back du professeur. Un exemple très simple, et peu holistique, mais qui a le mérite d'être clair :

– Professeur: Qu'est-ce que c'est ?
– Elève : C'est un arbre.
– Professeur : Non, c'est un buisson.

Pour l'enseignant HOLA ! il est important d'aller au-delà de ce type limité de feed-back qui n'offre presque rien à l'apprentissage. Il peut impliquer davantage les élèves en ajoutant à son feed-back des questions telles que « Vous êtes d'accord ? » ou « Est-ce que quelqu'un peut faire une suggestion pour améliorer la réponse de X ? ». Il peut aussi utiliser le système de réponse collective des élèves (J. Jones & D. Wiliam, 2008 : 11). Cette technique revient à faire répondre tous les élèves en même temps à la question « Est-ce correct ? » par un simple geste du pouce. Le pouce dirigé vers le haut signifie que la réponse est correcte; le pouce dirigé vers le bas indique qu'elle est incorrecte. De cette manière, l'enseignant peut recevoir un feed-back à chaud, non verbal, diagnostique concernant le niveau de compréhension de la classe entière. De là, il peut décider de continuer ou d'offrir de l'aide. Au cas où des pouces seraient à moitié orientés vers le haut, à moitié vers le bas, l'enseignant peut poser la question : « Tu penses que c'est correct ou incorrect ? Qu'est-ce qui te fait hésiter ? ». De cette façon, il peut impliquer les apprenants dans un discours réflectif.

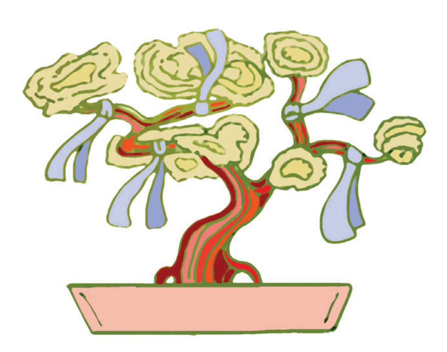
Un exemple de feed-back non verbal immédiat pourrait consister à demander aux élèves de montrer une carte verte ou rouge pour vérifier la compréhension ou pour demander l'avis de la classe à différents moments du cours. Evidemment, le vert indique une réponse positive (« Je comprends », « C'est correct », « Je suis d'accord »,…) et le rouge une réponse négative. Les émoticons, les cœurs ou les cœurs barrés peuvent être employés de la même façon.

Il existe d'autres techniques pour impliquer les élèves dans la pratique du feed-back :

– Le mur de briques : les élèves dessinent un mur de briques sur une feuille, ensuite ils y notent leurs commentaires et dessinent leurs sentiments en style graffiti;

– L'arbre de prière japonais : l'enseignant attache la branche d'un arbre dans un récipient. Les élèves notent leurs commentaires sur une banderole, plient

le papier et l'attachent autour de la branche. Ils peuvent aussi formuler leurs idées sous forme de vœux;[31]



– Une variante de l'arbre de prière japonais : l'instituteur a des feuilles de papier sur son bureau ainsi qu'une boîte à feedback et les élèves peuvent en prendre une à n'importe quel moment du cours, y noter ou dessiner leurs commentaires et glisser la feuille dans la boîte à feed-back. Régulièrement, l'enseignant les lit devant la classe, sans mentionner le nom de l'élève et en discute avec les élèves.

Dans certains cas, les enseignants donnent beaucoup trop de feed-back aux élèves, et du feed-back peu productif. Le feed-back doit être orienté vers le futur : vers les phases d'apprentissage suivantes. De plus, il faut rendre les apprenants responsables de l'utilisation du feed-back qu'ils ont reçu pour s'améliorer. Voici quelques moyens d'amener les élèves à s'impliquer dans le feed-back :

1 Les commentaires ne devraient pas cibler ce qu'il faut faire mais stimuler la réflexion et la discussion avec l'enseignant ou les camarades de classe. Ainsi, au lieu de dire : « Jolie description de Zippo, mais tu pourrais écrire un peu plus », on pourrait avoir : « Ton ami semble intéressant. Je voudrais en savoir plus sur lui. Pourrais-tu donner un peu plus d'informations sur ton ami ? »;

2 Le feed-back devrait stimuler la réflexion. Ainsi, au lieu de dire : « Et maintenant, décris un autre ami de la planète Zi », nous pourrions donner le feed-back suivant : « Si tu avais à refaire cette description, et à décrire cette fois-ci une femme, qu'est-ce que tu changerais ? ». Le premier commentaire revient à donner une autre tâche à l'élève. Le deuxième incite à la réflexion sur la production originale et à s'engager dans la présentation au féminin;

3 Le feed-back devrait également donner à l'apprenant une indication de la piste à suivre et des actions nécessaires à l'amélioration. Ainsi, des

---

[31] *Source: Woodward, T. (1991)*

commentaires tels que : « Bon travail ! Tu as utilisé toutes les parties du corps dans ta description. Prends maintenant la page 11 et vérifie l'orthographe », ou : « Bonne description de ton ami de la planète Zi. La prochaine fois, essaie d'employer un autre mot/adjectif que « très joli » pour rendre ton texte plus intéressant » sont des exemples de feed-back constructif. Ils aident l'apprenant à se concentrer sur la façon d'améliorer ou d'aller plus loin dans son travail et de progresser dans l'apprentissage;

4 Une manière d'impliquer beaucoup d'élèves en même temps est de demander aux camarades de classe de donner du feed-back. Cela aide les apprenants à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage et à se soutenir entre eux. Des études ont démontré que ceux qui procurent de l'aide en bénéficient le plus parce que devoir expliquer quelque chose à quelqu'un d'autre requiert une réflexion profonde sur le sujet et sur la façon de s'exprimer clairement. Une technique utile consiste à demander aux apprenants de se donner du feed-back sur des post-it. Afin d'éviter qu'ils soient trop subjectifs, on pourrait leur proposer d'utiliser la technique « deux étoiles et un vœu », ce qui consiste à donner deux compliments et une suggestion pour l'amélioration.

9.5 En résumé…

Le feed-back est un moyen efficace de s'impliquer activement dans le processus d'enseignement/apprentissage, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Il peut prendre différentes formes et se pratiquer à différents moments. Il s'agit d'un processus continu qui contribue au développement d'un environnement sécurisant. Pour cette raison, il représente un événement communicatif important. En soi, il est fort fragile et pourrait bien constituer la partie la plus difficile du travail de l'enseignant. C'est le facteur qui contribue le plus au développement de l'élève en tant qu'apprenant et en tant qu'être humain. La pratique requiert un certain entrainement de la part des parties concernées vu que des processus émotionnels interviennent qui, à leur tour, affectent de développement de l'estime de soi et du sens des responsabilités. A lui seul, le feed-back peut exprimer la confiance et l'encouragement, promouvoir une image de soi positive et l'auto-confiance. Enfin, il incite l'apprenant à réfléchir de façon constructive à des domaines à améliorer (Ford, 1992). Un feedback constructif, utile et personnalisé renforce l'élève et lui fournit les outils qui le mèneront à l'autonomie. Il joue un rôle important dans la philosophie du portfolio[32] et permet à l'enseignant et à l'apprenant de s'entendre mutuellement, de progresser et il facilite la fixation des objectifs. Toutes ces raisons font que le feed-back est un ingrédient de base de l'apprentissage pour HOLA ! et pas seulement la cerise sur le gâteau.

Le feed-back peut être amer comme le zeste de l'orange, vous ne l'apprécierez guère. Il peut avoir un goût sucré, agréable, positif, revitalisant comme la chair

[32] *Voir chapitre 10*

de l’orange, et vous en raffolerez ! Même le zeste peut avoir un goût agréable, faites-en des orangettes au chocolat !

Theodoros Skenderis et Chryssa Laskaridou

Version française : Anne Belien et Karine Van Thienen

9.6 Références

CUP dictionnaire en ligne.

Dórnyei, Z., 2002. *Motivational Strategies in the Language Classroom.* Cambridge : CUP.

Faber, A. & Mazlish, E., 2003. *How to Talk so that Kids Can Learn*. New York : Scribner.

Ford, M.E., 1992. *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.

Mc Loughlin, G. & Hunt, R. *Written Feedback on Pre-service Teacher Training Courses*. Http://www.ihes.com/bcn/tt/articles/hot-feedback.html.

Jones, J. & Wiliam, D., 2008. *Modern Foreign Languages inside the black box*. GL assessment. London: King’s College.

Http://www.flinders.edu.au/teach/t4l/assess/feedback.php.

Klenowski, V., 2002. *Developing Portfolios for Learning and Assessment. Processes and Principles*. London: Routledge Falmer.

Roth, 1989. In http://www.lovehealth.org.

Wajnryb, R., 1992. *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP.

Wikipedia.

Woodward, T., 1991. *Models and Metaphors in Language Teacher Training.* Cambridge: CUP.





CHAPITRE 10

UN APPRENTISSAGE PERSONNALISÉ GRÂCE AU PORTFOLIO

10

Huit bonnes raisons pour ne pas utiliser le portfolio

1 Le portfolio prend trop de temps
2 Le portfolio est un truc institutionnel
3 Le portfolio consomme trop de papier et dans notre école, il est interdit de faire des photocopies
4 Je devrai préparer des activités en plus de mon travail habituel
5 Ça ne compte pas pour les points, donc ça ne m'intéresse pas
6 Si c'est la responsabilité de l'élève, il n'y a rien que je puisse faire
7 Mes élèves font de la réflexion de temps en temps et ils n'ont pas besoin de portfolio pour ça
8 Il y a différents types de portfolio et je ne sais pas lequel utiliser

Si vous êtes d'accord avec la plupart des énoncés ci-dessus, continuez la lecture ! Si vous n'êtes pas d'accord, prenez du plaisir à la lecture !

L'idée du portfolio est relativement nouvelle dans l'enseignement. Les portfolios ont été utilisés dans différents domaines, surtout comme recueil des meilleurs travaux dans le monde des arts, de la photo, des modèles, des architectes ou de la photographie. La définition du dictionnaire est claire : « le Portfolio est un ensemble d'items qui représentent le travail de quelqu'un, en particulier les dessins ou tableaux d'un artiste, et qu'ils utilisent quand ils entrent en compétition ou sollicitent un emploi ». Les portfolios ont été utilisés dans l'enseignement aussi, pour évaluer de façon alternative les compétences et pour soutenir des apprenants individuels dans leurs processus d'apprentissage.

10.1 Les fonctions du portfolio

Dans l'enseignement, les portfolios ont deux fonctions qui peuvent être complémentaires (Mariani e.a., 2004) :

– Une fonction de rapportage : cela réfère surtout à l'usage administratif – le portfolio peut s'utiliser comme instruments pour implémenter des formes

alternatives d'évaluation formative. Il peut coexister avec des formes plus traditionnelles d'évaluation ou peut être intégré;

– Une fonction pédagogique : cela renvoie à l'utilisation du portfolio en classe. Ces « portfolios d'apprentissage » ne sont pas nécessairement reliés avec l'évaluation formelle institutionnelle – ils sont plutôt une collection d'items qui documentent comment chaque élève progresse individuellement à travers le processus d'acquisition de certaines compétences.

10.2 Le Portfolio Européen des Langues

Le premier contact largement répandu avec le concept du portfolio en Europe a eu lieu lors de l'implémentation du Portfolio Européen des Langues (PEL), développé par le Conseil de l'Europe à partir de 1998. Quant à l'implémentation du PEL, les expériences au niveau européen varient : dans certains pays, l'emploi du portfolio est généralisé, tandis que d'autres pays en sont toujours à la phase d'essai ou en limitent l'emploi à des contextes particuliers. Dans certains cas, le portfolio est perçu comme une obligation, tandis que dans d'autres contextes, il est employé comme un dossier comportant des informations rassemblées à des moments pertinents du processus d'apprentissage.

Les possibilités de cet outil ont été vécues de différentes manières. Pour certains, c'était une activité en plus, qui s'ajoutait au travail quotidien et prenait trop de temps pour être utilisé dans l'enseignement/apprentissage de tous les jours. Le concept du portfolio offre cependant de multiples opportunités de réflexion et vaut la peine d'être compris à fond, en particulier si l'on considère le niveau de flexibilité et d'adaptabilité de l'outil, ainsi que l'impulsion qu'il donne à l'apprentissage.

Le PEL couvre les deux fonctions : il sert au rapportage et remplit sa fonction pédagogique. Il est subdivisé en trois parties :

1 Le Passeport de Langue montre en un coup d'œil le niveau de compétence atteint en différentes langues et procure un aperçu des expériences les plus significatives au niveau de l'apprentissage langagier et interculturel;
2 La Biographie langagière est un registre de progression à mettre à jour régulièrement : comment, pourquoi et où les langues ont été apprises. Elle comporte l'histoire personnelle de l'apprentissage langagier à partir de listes de contrôle d'auto-évaluation, de dessins, de rapports, de descriptions d'expériences langagières et interculturelles, de questionnaires sur les styles et stratégies d'apprentissage, de projets d'apprentissages futurs… ;
3 Le Dossier est une collection de documents sélectionnés comme preuves de compétences personnelles. Ces preuves peuvent être très diverses. Les élèves peuvent y insérer des exemples de travail écrit, des enregistrements audio ou vidéo, des projets sur cédérom, des compte rendu de tâches, des fiches d'observation, des recensions de films ou de livres, des projets



exécutés, des lettres que les élèves ont écrites ou reçues, des compliments, du feed-back…

10.3 Le portfolio : et quoi encore ? Le chemin menant au changement à travers le dialogue d'apprentissage

Au-delà de cette structure apparemment « rigide » du PEL, il y a pas mal de possibilités à explorer et à exploiter par l'enseignant. Elles permettent de créer pour les enfants des portfolios personnalisés où les styles d'enseignement peuvent rencontrer les styles d'apprentissage. Dans certains portfolios développés ces dernières années, il y a de l'espace prévu pour l'analyse et la documentation des processus. En d'autres termes, le portfolio a également été interprété comme un outil où les acquis en termes d'expériences et de processus d'apprentissage ont leur place. Il remplit ainsi la fonction pédagogique du portfolio.

Du point de vue de l'enseignant, la fonction pédagogique du portfolio est la plus intéressante. C'est une façon de soutenir les élèves dans le processus d'apprentissage en lui procurant les outils et la guidance pour leur permettre d'apprendre sur eux-mêmes. Rassembler et organiser le matériel fournit une preuve très importante du processus sous-jacent. Etre conscient de son profil personnel est essentiel pour enrichir celui-ci et pour formuler des objectifs. Pour l'enseignant, l'approche la plus appropriée du portfolio vise à permettre aux élèves de devenir plus performants grâce aux outils et aux stratégies pour apprendre de façon plus efficace. L'objectif final est de rendre les jeunes responsables de leur propre apprentissage, ce qui est essentiel pour apprendre tout au long de la vie.

Il y a différents moyens d'interpréter la valeur ajoutée du portfolio et ils sont tous relatés au processus de planification et d'évaluation. L'aspect le plus important est le rôle du portfolio comme outil pour créer un état d'esprit positif vis-à-vis du processus d'apprentissage. Il s'agit de rendre visibles les progrès des élèves et d'être plus conscient de leur développement et de leurs possibilités de développement.

De ce point de vue, la notion de portfolio est davantage relatée à un concept philosophique qu'à un produit concret. La « forme » du portfolio n'est pas si importante puisque le portfolio peut se présenter comme un dossier, une boîte, un sac, un cahier. Il peut consister en une collection de documents variés comme des devoirs d'élèves, des listes de contrôle, des grilles d'auto-évaluation, des cassettes audio ou vidéo, des photos, des journaux de bords. Dès lors, l'apparence ou le mode d'organisation du portfolio n'est pas important. La vraie valeur réside dans l'état d'esprit qu'il inspire à l'élève et au professeur (Valencia, 1990). De là, les « activités portfolio » peuvent toutes être des activités de réflexion qui guident l'élève vers une participation active dans son processus d'apprentissage. Cela présuppose une image constructiviste de l'apprenant, construisant ses connaissances et ses compétences moyennant une participation et une implication active dans le processus formatif. La personnalisation du

processus d'apprentissage n'est pas simplement « tendance ». C'est un requis social à un moment où les écoles sont confrontées à différents groupes d'apprenants qui ont des besoins différents et pour qui des procédures d'évaluation « traditionnelles » n'arrivent pas toujours à « mesurer » les compétences acquises par le seul renvoi à des standards communs (A. Antonietti, 2005).

A vrai dire, la plupart des enseignants adoptent déjà dans leurs activités de classe certaines procédures qui pourraient être inclues dans un portfolio. Ainsi, nous apprenons aux élèves comment étudier, à se concentrer plus sur les stratégies que sur le contenu; nous les invitons à remplir des grilles d'auto-évaluation fournies dans le manuel; nous organisons des activités en paires et en groupes pour faciliter l'exécution de certaines tâches; nous nous arrêtons pour réfléchir à un point particulier dans un cours spécifique pour réfléchir aux processus. C'est pourquoi certaines procédures portfolio ne sont pas complètement nouvelles. Ce qui est nouveau, c'est la suggestion de trouver une sorte de « fil rouge », de dénominateur commun parmi toutes les activités qui entrent dans le cadre de la philosophie portfolio, c'est-à-dire qui ont pour but de renforcer l'apprentissage.

Antonietti (2005) distingue trois dimensions qui caractérisent les typologies de portfolio :

1 Basé sur les processus : le portfolio peut documenter le processus génératif d'un produit, de la planification au résultat final. Il peut uniquement inclure le produit final ou en documenter toutes les étapes;
2 Basé sur la réflexivité : le portfolio peut favoriser la réflexivité à différents niveaux : de la sélection du produit à la reconstitution du projet, de l'auto-évaluation au journal de bord d'apprentissage;
3 Basé sur les perspectives : le portfolio peut inclure différentes perspectives : une seule (l'élève), la comparaison entre deux points de vue (par exemple l'élève et l'enseignant), ou de multiples perspectives (par exemple l'élève, l'enseignant, les parents, des amis…).

Le portfolio vise donc à documenter les compétences acquises, à prendre conscience de la progression des compétences (et comment les acquérir !) et à déterminer les futurs objectifs d'apprentissage. D'un côté, il requiert la participation active de l'apprenant qui est l'acteur principal de son processus d'apprentissage, le propriétaire du portfolio et l'unique responsable de son contenu; de l'autre côté, il présuppose le même degré d'implication de la part des enseignants, qui mettent leur expertise en (apprentissage de la) langue au service du jeune. Ceux-ci devraient procurer des opportunités de réflexion à leurs apprenants et faire étalage d'une variété de techniques d'apprentissage. Ils doivent aussi être attentifs à leurs propres styles d'enseignement. Comme l'affirment Costantino et De Lorenzo (2002) : « Le portfolio offre une preuve



authentique du travail de l'enseignant et représente un outil pour renforcer la réflexion sur la théorie et la pratique de l'enseignement[33] ».

Ce qui importe surtout pour l'enseignant, c'est de percevoir le portfolio dans une perspective correcte, comme le souligne Mariani (www.learningpaths.org) :

> « Pour l'enseignant, le problème est de savoir comment introduire graduellement un portfolio dans sa pratique de classe et comment soutenir l'élève, en particulier dans les premières phases. Un des dangers consiste à tomber dans le piège en pensant que travailler pour un portfolio signifie du travail supplémentaire, en surplus de ce qui se fait déjà. Un tel projet serait dès le début voué à l'échec si les enseignants et les élèves travaillaient uniquement pour le portfolio. En fait, c'est l'inverse : nous faisons des choses, et ensuite nous sélectionnons celles qui se prêtent à être insérées dans le portfolio.[34] »

10.4 Que pouvons-nous faire, en tant qu'enseignant ?

Quelles sont les questions clés que nous pouvons poser aux élèves afin de les aider à devenir des apprenants conscients ? Quelles questions clés pouvons-nous nous poser en tant qu'enseignant pour soutenir le processus réflectif de l'élève ?

Un des principaux défis de l'enseignant consiste à guider les élèves vers l'autonomie et à les rendre conscients de la relation entre les objectifs, les stratégies et les résultats d'apprentissage. Voilà l'objectif principal de la méthodologie du portfolio. Le premier pas vers la conscience de soi se fait lorsque nous nous demandons en tant qu'enseignant dans la pratique de tous les jours :

- Comment pouvons-nous aider l'élève à être conscient de son propre processus d'apprentissage ?
- Comment l'apprenant peut-il prendre conscience de ses points forts et des points à travailler ?
- Comment pouvons-nous aider l'élève à apprendre ? De quoi a-t-il encore besoin pour mieux apprendre à apprendre ?

Si nous voulons aider l'apprenant à comprendre le processus d'apprentissage, nous pouvons aborder le portfolio de différentes manières mais il nous faut garder en mémoire qu'il ne s'agit pas seulement d'un pile de feuilles ou de grilles à compléter. C'est surtout la façon dont nous travaillons avec ce matériel. Certains outils peuvent être employés pour garder une trace des expériences,

---

[33] *Notre traduction*
[34] *Notre traduction*

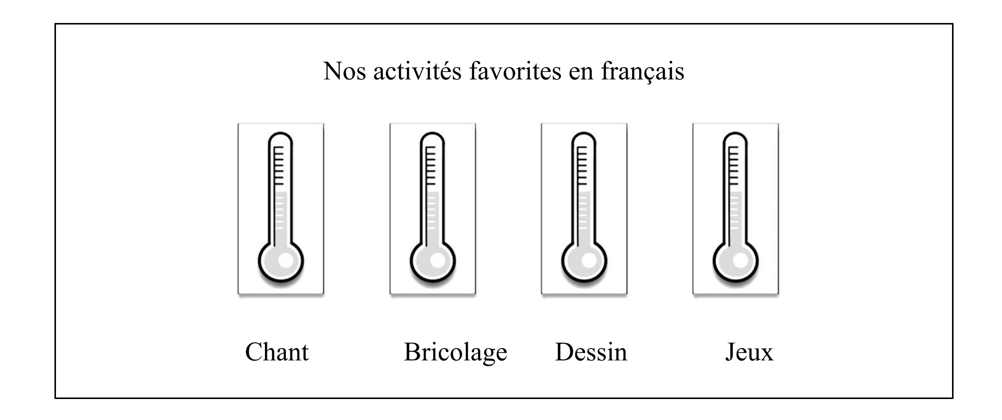
réflexions ou processus et pour rassembler des informations utiles au sujet de l'apprenant. Nous pouvons adapter ou créer une variation d'instruments comme :

- Des questionnaires pour la perception de soi de l'élève;
- Des listes de contrôle concernant des aspects de l'apprentissage;
- Des activités sur les stratégies d'apprentissage;
- Des grilles ou des graphiques pour garder des traces des processus;
- Des instruments de réflexion sur l'interaction en classe;
- Des questionnaires d'évaluation qualitative.

10.5 Le portfolio pas à pas : questions utiles pour guider le processus de réflexion

Prendre conscience du processus d'apprentissage n'est pas une tâche facile pour les enfants. La réflexion peut être introduite graduellement comme faisant partie de la routine de classe. Petit à petit, partant d'exemples et de procédures simples pour aller vers un processus plus indépendant, évoluant d'un modèle d'apprentissage vers un plan d'action cohérent. Vu sa nature, la réflexion est facilitée si elle peut se faire dans la langue maternelle de l'élève, surtout avec de jeunes apprenants.

Ainsi, dans la phase initiale ou avec de jeunes apprenants, il peut s'agir d'une simple réflexion sur le contenu du cours ou sur la cote de popularité de certaines activités. Un exemple d'activité pour jeunes débutants pourrait consister en un graphique où les élèves peuvent coller des émoticons sous les activités qu'ils ont préférées, et cela à la fin de la leçon ou après un remue-méninges. De cette façon, l'enseignant reçoit un feed-back immédiat sur les activités favorites de la classe. Par ailleurs, une activité de ce genre a une énorme influence sur la création d'un environnement d'apprentissage positif. La fin d'une activité peut également présenter une opportunité d'écrire sur un poster affiché au mur ce que les élèves ont appris. Après une réflexion de ce genre, gérée par l'enseignant, l'étape suivante pourrait consister à demander de faire la même chose en petits groupes, et ensuite individuellement.





La grille suivante sert à être complétée à intervalles réguliers, et de toute façon après certains cours. Elle permet aux jeunes de réfléchir à leurs styles d'apprentissage préférés.

J'apprends mieux quand :

- J'écoute le prof ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- J'écoute un enregistrement ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- Je regarde un dvd ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- Je chante une chanson ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- Je joue un jeu ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- J'écris des rimes ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- Je fais des choses ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- J'utilise un ordinateur ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- Je fais du bricolage ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- Je travaille seul(e) ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- Je travaille en paire ♡ ♡ ♡ ♡ ♡
- Je travaille en groupe ♡ ♡ ♡ ♡ ♡

Dès les *Premières séances*[35], il est extrêmement important d'impliquer les élèves émotionnellement et de souligner pourquoi il est si important d'apprendre d'autres langues et cultures.

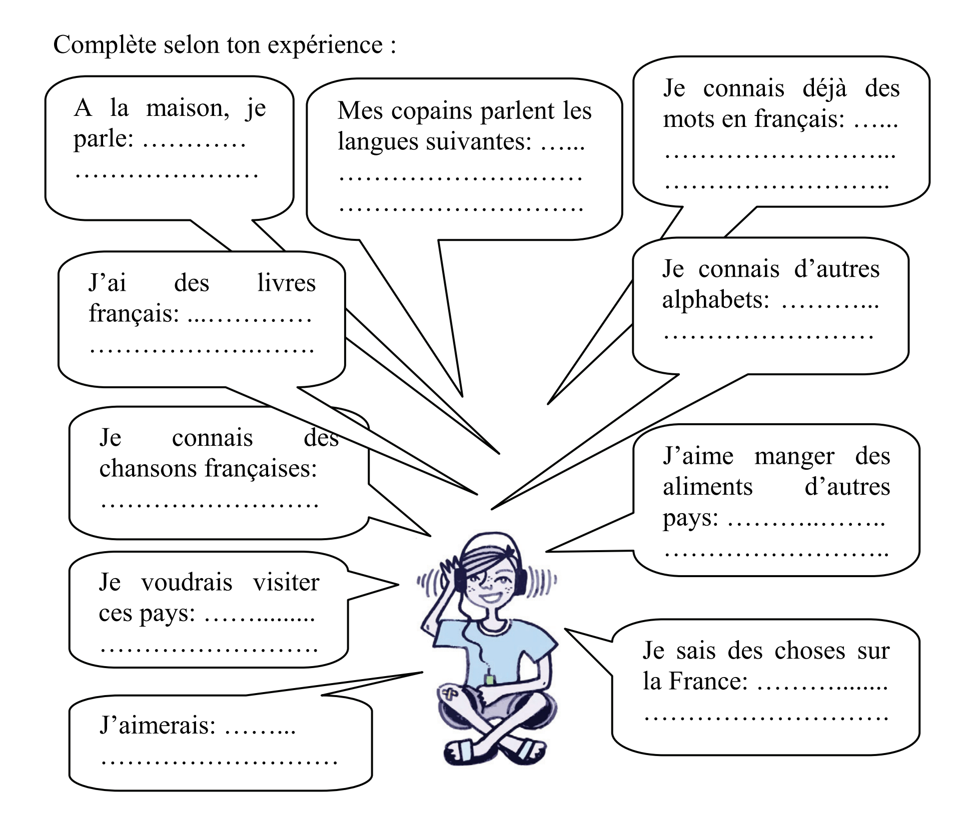
Les exemples suivants aident à attirer l'attention de nos jeunes apprenants sur les langues qui nous entourent, chose qu'ils n'ont peut-être pas remarquée ou dont ils ne sont peut-être pas conscients. En même temps, cela présente une occasion de valoriser d'autres cultures ou des langues parlées en classe et de célébrer les différences de langue ou de culture.

---

[35] *Voir chapitre 2*

Mes expériences avec les langues et les cultures

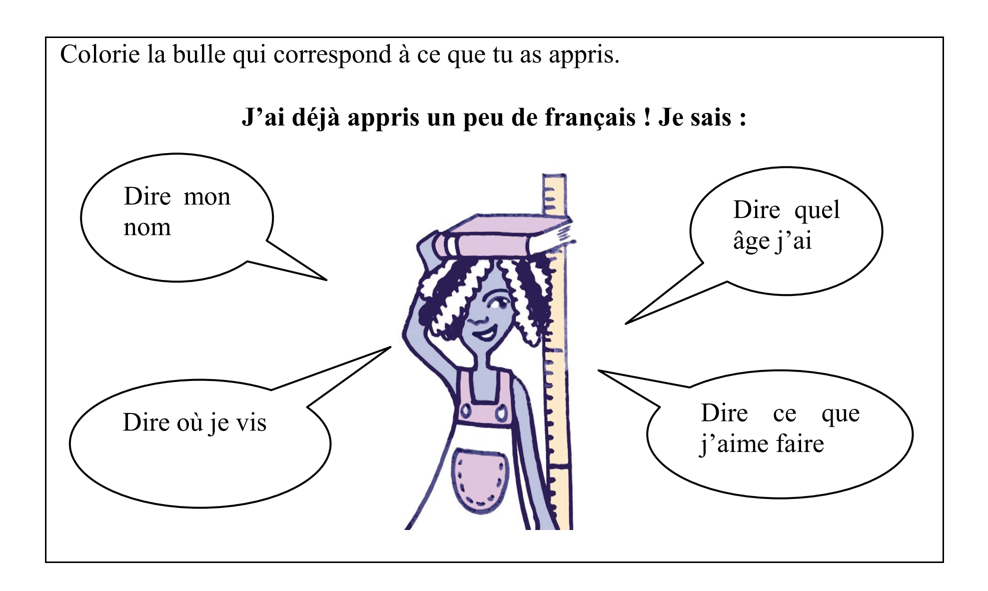
Complète selon ton expérience :



A la fin d'un projet ou d'une unité, les enfants peuvent être invités à réfléchir sur les objectifs linguistiques. La complexité de ce genre de questions augmentera graduellement à mesure que les élèves sont plus âgés et sont plus familiers avec cette activité. Pour les jeunes apprenants, ce genre d'activité devrait être guidée et la question pourrait se limiter à colorier la « langue » qu'ils ont apprise, soit à partir d'un texte, soit à partir d'un dessin. Plus tard, on pourrait demander à l'élève d'indiquer le niveau d'acquisition ou de maîtrise, ou de noter les expressions qu'ils ont apprises.

Après les premières leçons, qui sont extrêmement importantes pour installer la motivation et l'environnement sécurisant, les apprenants peuvent être invités à travailler sur la grille suivante. Rendre les jeunes conscients qu'ils arriveront à apprendre la langue et qu'ils savent déjà faire quelque chose en français est fort motivant. Cette grille peut être utilisée comme activité tremplin vers l'auto-évaluation, et cela après avoir demandé aux enfants de comparer leur prestation avec celle de leurs pairs et ensuite avec le feed-back de l'enseignant.

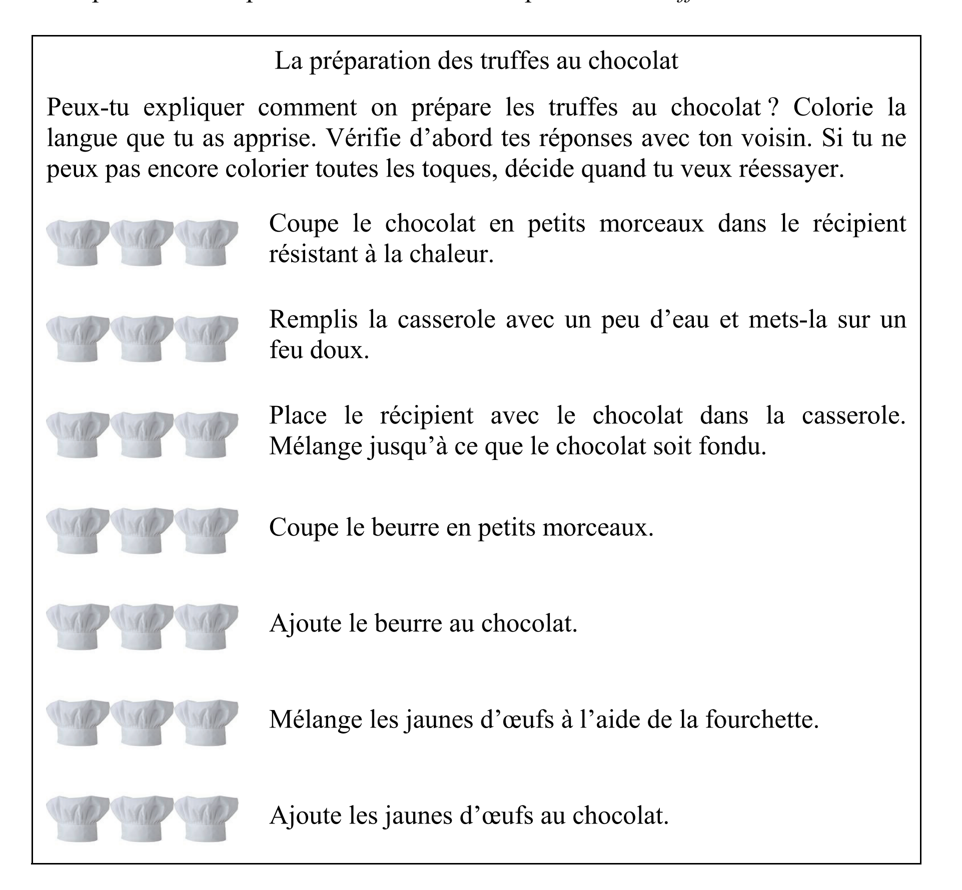




Colorie la bulle qui correspond à ce que tu as appris.

J'ai déjà appris un peu de français ! Je sais :

Avec des élèves un peu plus âges, l'auto-évaluation peut être un peu plus complexe. L'exemple suivant renvoie au chapitre 5 des *Truffes au chocolat.*



La préparation des truffes au chocolat

Peux-tu expliquer comment on prépare les truffes au chocolat ? Colorie la langue que tu as apprise. Vérifie d'abord tes réponses avec ton voisin. Si tu ne peux pas encore colorier toutes les toques, décide quand tu veux réessayer.

Coupe le chocolat en petits morceaux dans le récipient résistant à la chaleur.

Remplis la casserole avec un peu d'eau et mets-la sur un feu doux.

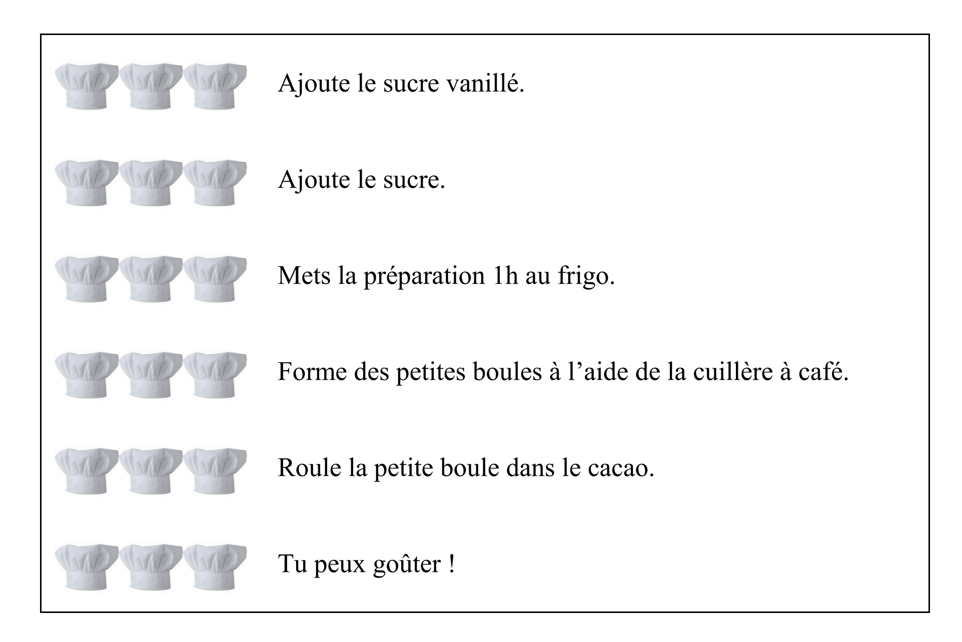
Place le récipient avec le chocolat dans la casserole. Mélange jusqu'à ce que le chocolat soit fondu.

Coupe le beurre en petits morceaux.

Ajoute le beurre au chocolat.

Mélange les jaunes d'œufs à l'aide de la fourchette.

Ajoute les jaunes d'œufs au chocolat.



Un autre exemple concerne l'emploi des stratégies d'apprentissage :

Colorie les stratégies que tu as employées pour résoudre ta tâche :



Il s'agit d'une sélection de stratégies cognitives. Comme les légendes ne sont pas prévues, l'enseignant peut voir plus facilement en quelle mesure les enfants sont familiers avec les stratégies. Il peut demander de contrôler à l'aide des stratégies affichées au fond de la classe. Il peut également demander de faire le top 3 des stratégies les plus employées, demander combien de fois ils pensent avoir employé ces stratégies et à quel moment. Au début, il est intéressant de faire travailler les étudiants en paires ou en groupes. Le fait de dire tout haut ce qui s'est passé implicitement aide à rendre explicite (voir chapitre 8). Si l'action était explicite, le fait de la formuler contribue à la rétention de la stratégie, voire à son ancrage dans le cerveau. Une discussion plénière aide l'enseignant à évaluer la compréhension et l'emploi des stratégies. Pour l'élève, elle sert à la régulation.

Quand les élèves sont entraînés à utiliser le portfolio comme un outil réflectif, des questions plus structurées marquant la progression en réflexion contribuent à cibler leur attention sur les objectifs et les processus. Les questions pourraient être les suivantes[36] :

- Qu'est-ce que je sais faire ?
  - Cette question implique le développement de la perception de soi selon la capacité et le potentiel de l'élève. Elle peut être soutenue par le feed-back du professeur, des grilles d'auto-évaluation, des listes de contrôle, des comparaisons avec des pairs ou des exercices d'autocorrection. Par ailleurs, connaître les critères d'évaluation de l'enseignant joue un rôle important dans le développement de la prise de conscience des points forts et des points à travailler. Il est utile de prendre cela en compte en travaillant les stratégies d'exécution de la tâche. Les énoncés du type « ce que je sais et ce que je peux faire en français » sont utiles pour l'autorégulation des compétences en progression et pour la prise de conscience des compétences acquises.

En français, je sais…

Exprimer mes boissons et repas favoris					
Demander à quelqu'un quels sont ses boissons et repas favoris					
Faire une liste d'achats avec dix boissons et aliments					
Demander le prix					
Citer 8 noms de magasins					
– Premier contrôle (date).. – Deuxième contrôle (date) .... – Troisième contrôle (date)					

[36] *Adapté de Antonietti, 2005*

Dans cette activité, les enfants sont invités à s'auto-évaluer autant de fois que nécessaire. La fiche prévoit trois contrôles. Le coloriage des émoticons et les dates correspondent aux nouveaux acquis. L'idée de progression et d'amélioration est motivante en soi. Ce qui importe à ce stade-ci, c'est de fournir des instruments de progression à l'élève, comme l'exemple de réflexion après le test mentionné ci-dessus.

- Quels sont mes objectifs ?
  - Les objectifs peuvent être exprimés en termes de résultats envisagés, de défis personnels, si possible accompagnés d'indicateurs de progression comme dans l'exemple ci-dessus. A ce stade-ci, il est important de clarifier les objectifs. Au départ, l'enseignant dirige la réflexion de l'élève, mais celui-ci évoluera graduellement vers l'autonomie. A ce stade-là, l'élève participera activement à la phase de fixation des objectifs. Les enfants s'impliquent facilement dans des activités et participent volontiers, surtout quand il s'agit d'activités naturelles et significatives, mais il n'est pas évident pour eux de formuler des objectifs langagiers. Ainsi, les enseignants pourraient créer du matériel approprié, utiliser des grilles prévues dans le manuel ou limiter la réflexion à quelques énoncés ou quelques lignes au début, mais également à la fin de l'activité en question.

- Comment est-ce que je planifie pour arriver au but ?
  - Pour faciliter cette étape, les élèves pourraient préparer une liste de tâches à exécuter, planifier des petits pas et reformuler le plan d'action en plus petites étapes. Ceci n'est pas une tâche facile, en particulier pour des débutants. Par ailleurs, les petits pas devraient être fixés avec l'aide de l'enseignant, la famille ou des pairs. Le retour constant de la part de l'enseignant est extrêmement utile, de même que le travail de comparaison entre pairs.

L'exemple suivant montre une activité de réflexion qui peut être menée après un test :

- Quels résultats as-tu obtenus ? ....
- T'es-tu attendu(e) à ces résultats? Pourquoi ? ....
- Fais la liste de ce que tu as bien fait ....
- Rappelle-toi ce que tu as fait pour les apprendre si bien ....
- Fais la liste de ce que tu pourrais mieux faire ....

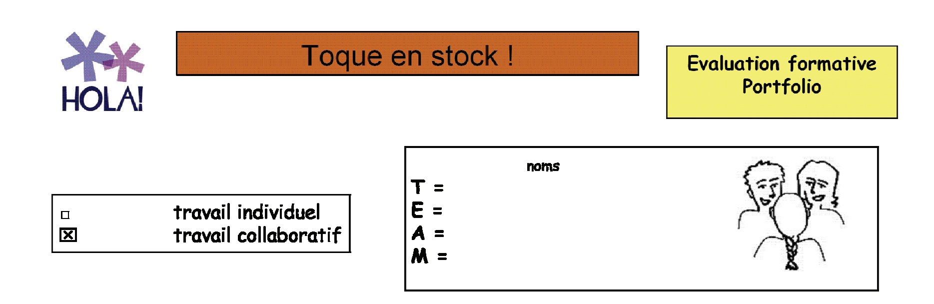
As-tu une idée d'un plan d'action pour mieux faire ? Fais la liste de ce que tu pourrais faire.

Essaie de formuler des objectifs personnels pour t'améliorer et décide quand tu veux atteindre ces objectifs. Demande au prof, à tes camarades de classe, à tes parents si tu veux de l'aide. quoi .... quand .... quoi .... quand .... quoi .... quand ....

De nouveau, la force de cette activité ne réside pas dans la grille, mais dans la réflexion sous-jacente. Si la réflexion se fait au niveau de la classe, même si l'on demande aux élèves de compléter la grille individuellement, tous peuvent profiter des suggestions des autres.

– Comment suis-je arrivé au but ?
  – Ce type de réflexion apparaît lors de la sélection des résultats d'apprentissage. La question est reliée au processus entrepris pour exécuter une activité particulière. Reconstruire les contextes qui ont mené à un apprentissage réussi n'est pas une tâche aisée mais peut être facilité par des outils de réflexion.

L'exemple suivant se rapportant au chapitre 5 *(Les truffes au chocolat),* guide l'élève dans la réflexion sur le processus de l'exécution de la tâche. Il peut être utilisé tout au long de l'activité ou peut permettre à l'élève de faire une réflexion à froid après l'activité pour retracer le processus. C'est un moyen de porter l'attention sur les stratégies utilisées au cours de la tâche et de souligner l'importance du travail collaboratif.



Leçon 1

1. Goûtons…

Je pense…

- mes hypothèses: ……………………………………………
……………………………………………
……………………………………………
……………………………………………

2. Etablissons la liste du matériel

Inférence

- ma liste: ……………………… ………………………
……………………… ………………………
……………………… ………………………
……………………… ………………………
……………………… ………………………

Leçon 2

□ Vérifions que nous avons tout

1. Préparons la recette

Contrôle

T: ……………………………
E: ……………………………
A: ……………………………
M: ……………………………
T: ……………………………
E: ……………………………
A: ……………………………
M: ……………………………
T: ……………………………
E: ……………………………
A: ……………………………
M: ……………………………
T: ……………………………
E: ……………………………
A: ……………………………

Est-il facile de s'organiser ? ☹ 😐 ☺

2. Goûtons…

C'est ☹ Beurk! 😐 Bof! ☺ Mmm!

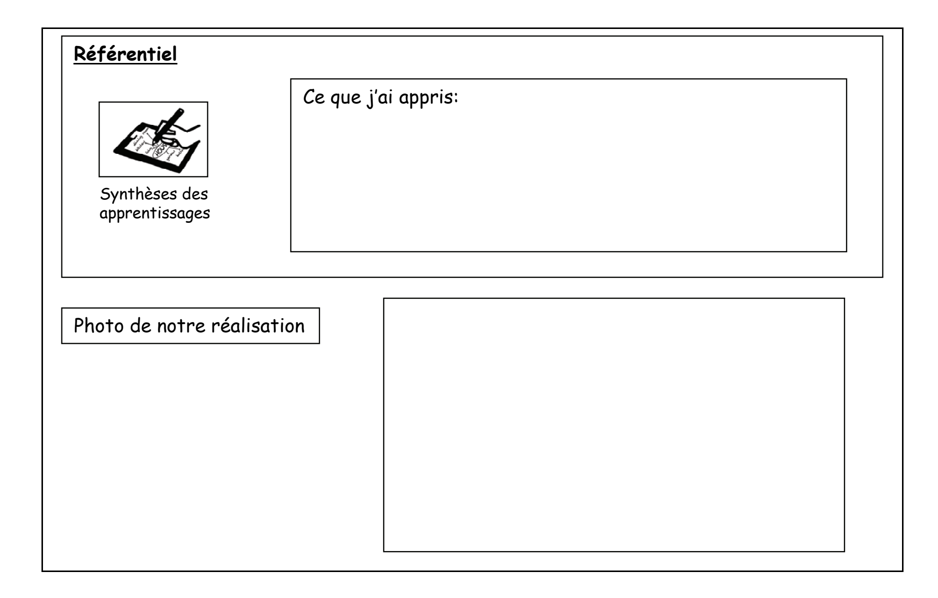
3. Ma critique culinaire:

Auto-évaluation

Combien de toques j'attribue à mon travail ? Je les colorie !
Mon commentaire:

4. Mes défis:

- □ le professeur m'a guidé(e)
- □ merci aux autres élèves pour leur aide
- □ avec les photos, c'était plus facile
- □ j'ai facilement compris le texte de la recette
- □ j'ai apprécié le travail en équipe



10.6 Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons tenté de répondre aux huit bonnes raisons de ne pas utiliser le portfolio. Nous espérons vous avoir convaincu du contraire.

Dans la perspective HOLA !, le portfolio est un outil très efficace qui renforce l'apprenant dans le processus d'apprentissage. En même temps, il offre à l'enseignant des opportunités de réflexion sur sa pratique de classe. En d'autres termes, le portfolio est un instrument de choc pour le changement, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

L'évaluation par le portfolio s'installe dans une perspective positive centrée sur l'apprenant. Elle permet de comparer l'élève à lui-même sur un certain laps de temps. Elle met en valeur ce qu'il sait déjà faire et ses progrès. De plus, elle garantit un enseignement sur mesure, prenant en compte la maturité et la capacité d'absorption de l'élève.

Nous considérons le portfolio comme une philosophie et non comme un produit concret. L'apparence n'est donc pas importante, ni le mode d'organisation. La vraie valeur réside dans l'état d'esprit qu'il déclenche chez l'apprenant et l'enseignant. Dans ce contexte, les activités portfolio sont l'ensemble des activités de réflexion qui impliquent l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Il n'y a pas de règles fixes pour le mode d'emploi. Comment l'employer ? Quand ? Pendant combien de temps ? C'est à l'enseignant d'en juger. Ce qui importe, par contre, c'est de garder à l'esprit la fonction pédagogique et le rôle

du portfolio dans l'activation du dialogue d'apprentissage entre l'enseignant et l'élève.

Dans ce dialogue d'apprentissage, si cher à HOLA !, les acteurs s'impliquent dans un discours nouveau, celui de le réflexion entre complices en apprentissage, où l'interaction, l'auto-évaluation, le feed-back de l'enseignant et des pairs se font de façon sécurisante. Au travers de l'utilisation du portfolio, les enfants prennent conscience de leurs points forts et des points à travailler. En outre, le portfolio donne lieu à un « enseignement » visant un apprentissage de l'apprentissage plus efficace.

Rosangela Baggio

Version française : Karine Van Thienen

10.7 Références

Antonietti, A. et alt., 2005. *Progettare il portfolio delle competenze*, Carocci Faber, Roma.

Mariani, L., Madella, S. et D'Emidio Bianchi, R., 2004. *Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare*, Zanichelli, Bologna.

Valencia, S., 1990. « A portfolio approach to classroom reading assessment: the whys, the whats and hows ». *The reading teacher*, January 1990, 338-340.

Costantino, P.M., De Lorenzo, M.N., 2002. *Developing a Professional Teaching Portfolio: a guide for success*, Allyn Bacon, Boston.

Klenowski, V., 2002. *Developing portfolios for learning and assessment. Processes and principles*. London: Routledge Falmer.

MIUR Ufficio Scolastico per la Lombardia, 2002. *Portfolio Europeo delle Lingue.* RCS Scuolo – La Nuova Italia – OUP.





CONCLUSION

Les enfants de cinquième primaire sont fort excités. Aujourd'hui, Catherine va venir dans leur classe pour un cours HOLA ! Ils font une carte pour la fête des mères. Ils apprennent à faire des rimes pour compléter le poème. Ils peuvent choisir les mots eux-mêmes. Catherine leur parle toujours en français. Eux, ils répondent en français, mail ils disent pas mal de choses en néerlandais aussi, leur langue maternelle. Parfois, ils répètent à haute voix des mots, des expressions ou des phrases qu'ils ont entendues. « Superbe ! » Un élève se trompe de prononciation, mais Catherine le laisse finir. Puis elle explique que c'est quand même quelque chose de très difficile, parce que c'est différent du néerlandais. Elle leur demande s'ils connaissent d'autres choses différentes. Elle leur dit ce qu'ils vont faire, sans donner trop d'explications. Elle leur laisse l'initiative de lui poser des questions. La tâche proposée par Catherine les oblige à faire appel à leurs camarades. Il y a quinze élèves en classe. Catherine a quinze assistants qui s'entraident. Elle leur apprend des phrases toutes faites à ce but. Un des élèves n'aime pas les poèmes. Parce que c'est ennuyant. Et puis, il n'aime pas les accents circonflexes ! Catherine lui lance un défi : il va compter les accents circonflexes dans le poème. A la fin du cours, elle lui demande de relever son défi : il n'y avait qu'un accent circonflexe, et le cours n'était pas ennuyant. Quinze cartes pour la fête des mères. Toutes plus jolies les unes que les autres. Quinze visages souriants ? Non, seize : Catherine a passé un moment de bonheur aussi !

HOLA !, c'est la pratique de classe. C'est l'enfant qui peut être lui-même, avec ses émotions, ses sensibilités, son imagination, sa curiosité, ses questions, son envie de bouger, de rire, de pleurer. C'est l'enfant qui rencontre dans la rue un autre enfant et qui lui demande comment ça va. C'est l'enfant qui apprend de façon naturelle, à son propre rythme et à sa manière. Les encouragements et la confiance du prof lui donnent des ailes. HOLA !, c'est l'enseignant qui est à l'écoute de l'élève, qui comprend, qui aide, qui rit, qui console, qui agit de façon très naturelle, qui fait réfléchir, qui aide à apprendre, qui reconnaît des dons à chacun des élèves et qui les aide à progresser. Ce n'est pas le professeur sur l'estrade, c'est la voix douce et réconfortante en coulisse, c'est le filet de sécurité du trapéziste, c'est l'allié des élèves dans l'apprentissage de cette langue douce et mélodieuse qu'est le français. HOLA !, c'est un univers riche en langue, en émotions, en imagination et en créativité… c'est la truffe au chocolat, c'est le monde à portée de l'enfant, c'est le monde de l'enfant. HOLA !, c'est la langue pour faire connaissance avec d'autres enfants, découvrir d'autres horizons et d'autres cultures. C'est apprendre à rester curieux et continuer à apprendre.

Pour l'enfant qui fait ses premiers pas en français, il est important de commencer par apprendre des énoncés qui lui permettent de faire des choses avec la langue. Ainsi, il apprend tout en faisant, et ce qu'il a appris lui sert à s'épanouir en tant qu'enfant. Il est incontestable que les règles grammaticales lui donneront plus de liberté : elles lui permettront de créer des énoncés uniques et originaux. Mais avant de réfléchir à la langue, apprenons-lui la langue ! Et quand il sera grand, il comprendra pourquoi un champ s'écrit sans s, et le temps avec s.

HOLA !, c'est le prof qui porte l'attention du petit sur les choses de la vie, qui ouvre toutes grandes les portes de l'école pour que la vie de tous les jours puisse y entrer. Sans s'en apercevoir, l'enfant apprend le français, le monde… Mais surtout, il apprend à apprendre, à découvrir plus facilement, à se débrouiller, à aider et à se faire aider. La tâche, un défi ancré dans la vie, stimule l'implication de l'enfant.

HOLA !, c'est le feedback constructif et compréhensif du camarade, du parent ou du prof. Un regard authentique, bienveillant et porté sur l'avenir. Le prof sert de modèle à l'élève. Il lui montre comment dire les choses sans blesser, il lui apprend à encourager et à être accueillant envers l'autre. HOLA ! c'est aussi le portfolio, la boîte, le dossier, le sac de voyage qui est rempli de progrès, de fierté et de projets pour s'améliorer. C'est la fête des acquis. Une bonne raison pour continuer à s'investir et à s'impliquer.

HOLA !, ce sont vingt personnes, qui ont travaillé, réfléchi, rigolé, mangé ensemble au cours des deux années passées. Elles continueront à œuvrer pour que les enfants puissent apprendre à apprendre HOLA !.

Karine Van Thienen





CONTRIBUTEURS

Catherine Adam

Formatrice de formateurs en didactique de français langue étrangère
(général et pour les jeunes apprenants) et de l'enseignement bilingue
Thélème international, Soissons, France
Cadam@theleme-international.fr

Rosangela Baggio

Membre de l'équipe de direction de l'école italienne à Madrid
Scuola Statale Italiana di Madrid
Professeur d'anglais et formatrice
Rosangela1@telefonica.net

Hanne Leth Andersen

Professeur de didactique des langues et de pédagogie universitaire
Centre de formation professionnelle
Faculté des Sciences Humaines
Université d'Aarhus, Danemark
Hla.ll@cbs.dk

Anne Belien

Chargée de mission dans l'enseignement fondamental pour le Secrétariat Général
de l'enseignement Catholique en Communauté Française de Belgique
Conseillère pédagogique pour les langues modernes et l'immersion
Anne.belien@segec.be

Stacey Cozart

Expert en langues à la faculté des Sciences Humaines
Université d'Aarhus, Danemark
Smc@hum.au.dk

Catherine Macquart-Martin

Formatrice de formateurs en didactique du français langue étrangère
(général et pour les jeunes apprenants)
de l'enseignement bilingue et de l'ingénierie de la formation
Auteure de manuels scolaires
Thélème international, Soissons, France
Cmacquart@theleme-international.fr
ou contact@theleme-international.fr

Manuel Megías

Maître de Conférences d'anglais
Didactique de l'anglais langue étrangère et seconde
Département de Philologie Moderne
Université d'Alcalá de Henares, Madrid, Espagne
Manuel.megias@uah.es

Chryssa Laskaridou

Professeur d'anglais à la 3ième Ecole Primaire Evosmos
Ecole Expérimentale du Département d'anglais de l'Université Aristote de Thessalonique, Grèce
Laskarid@hol.gr

Theodoros Skenderis

Conseiller Pédagogique d'anglais
Directorat Général de l'Enseignement Primaire et Secondaire de la Macédoine Centrale. Bureau des Conseillers Pédagogiques des Ecoles d'Etat de la Préfecture d'Emathie, Veroia, Grèce
Skenderis@sch.gr

María José Valiente Jiménez

Maître de Conférences de français
Didactique du français langue étrangère et seconde
Département de Philologie Moderne
Université d'Alcalá de Henares, Madrid, Espagne
Mjose.valiente@uah.es

Karine Van Thienen

Responsable des Relations Internationales au VSKO
Formatrice en langues, processus d'apprentissage et gestion de l'innovation
Coordinatrice du projet HOLA !
Directrice de cours de stages Comenius
Karine.van.thienen@vsko.be





MES NOTES PERSONNELLES

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

MES NOTES PERSONNELLES

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....